

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR – COVILHÃ**

**MESTRADO EM LETRAS**

**ESTUDOS ARTÍSTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**



***“Quem é o Professor do século XXI:  
Um Estudo de Supervisão Pedagógica no Ensino do  
Português”***

Paula Cristina Gil do Couto Delgado Pereira

Julho, 2008

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR – COVILHÃ**

**MESTRADO EM LETRAS**

**ESTUDOS ARTÍSTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

***“Quem é o Professor do Século XXI:  
Um Estudo de Supervisão Pedagógica no Ensino do  
Português”***

**ORIENTADOR: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha**

Dissertação de Mestrado no âmbito do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Letras – Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

# **INDICE**

**Agradecimentos**

**Resumo/ Resumé**

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
1.1. Organização do estudo.....	8
1.2. Limitações do estudo.....	9
<b>2. PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>10</b>
<b>3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>31</b>
<b>4. O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA/ O PROFESSOR DE PORTUGUÊS.....</b>	<b>40</b>
4.1. O Professor de Português – Que competências? .....	44
<b>5. MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>46</b>
<b>6. DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>52</b>
6.1. Estudo de caso.....	52
6.2. Caracterização dos casos: sujeitos de investigação.....	52
6.3. A Escola.....	55
6.4. O Projecto Educativo.....	55
6.5. Análise Documental.....	109
A. Documentos referentes à Planificação.....	110
A.1. Análise e Interpretação das Planificações.....	140
B. Documentos referentes à Auto-Avaliação.....	142
B.1. Análise e Interpretação dos documentos de auto-avaliação.....	148
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>150</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>154</b>
<b>Anexo I – Legislação e enquadramento teórico</b>	
<b>Anexo II – Documentos emanados pela UBI</b>	
<b>Anexo III- Planificação a longo prazo de 7º ano de escolaridade</b>	
<b>Anexo IV – Planificação a longo prazo de 8º ano de escolaridade</b>	

## **Agradecimentos**

Em especial, à minha Orientadora, pelo incentivo, pelo apoio, pela confiança. Por me ajudar a concretizar um sonho que ficou parado, mas não esquecido, e pelos laços de amizade que, assim, puderam ser reforçados.

Aos familiares e amigos que, de alguma forma, me ajudaram a percorrer e a atingir mais uma meta no meu percurso pessoal e profissional.

A todos um enorme Bem-haja.



## **Resumo**

**A elaboração do presente trabalho permitiu uma reconstrução de conhecimentos adquiridos ao longo de sucessivas práticas supervisionadas numa perspectiva de interpretação dos factores que as envolvem.**

**Após a elaboração de um quadro teórico acerca de modelos e práticas de supervisão pedagógica, tentámos encontrar um espaço de convergência de saberes à luz da utilização do “estudo de caso” como estratégia de formação de professores em estágio pedagógico/didáctico.**

## **Resumé**

**L'élaboration de ce travail nous a permis une reconstruction des connaissances acquises tout au long de diverses et successives pratiques supervisionnées dans une perspective d'interprétation des facteurs qui les expliquent.**

**Après la construction d'un cadre théorique sur les modèles et les pratiques de supervisionnement pédagogique, nous avons essayé de trouver un espace de convergence des savoirs, utilisant pour cela une « étude de cas » comme stratégie de formation de professeurs en cours de stage pédagogique.**

## **1. INTRODUÇÃO**

A sociedade actual exige conhecimento e inovação uma vez que não cessa de evoluir a um ritmo quase alucinante. Face a estas mudanças da vida moderna torna-se fundamental que as instituições que compõem a nossa sociedade compreendam estas mudanças e se preparem para os grandes desafios deste novo século. Em nosso entender, é fundamental que a escola, palco de todas as aprendizagens, encare a formação de professores e educadores como uma prioridade que, de modo algum, poderá ficar à margem destas metamorfoses.

Hoje, mais do que nunca, o professor deverá ser alguém que continuamente sabe resolver dilemas no seu trabalho de interacção com os alunos. Daí, ao docente é exigido um conhecimento de carácter prático e contextualizado a par do seu conhecimento científico que também exige permanente actualização.

É assim, neste cruzamento entre a teoria e a prática, que emerge o conhecimento profissional.

Isabel Alarcão, em contextos vários, referia-se à solidão que frequentemente o professor enfrenta na resolução dos problemas que a sua prática pedagógica exige. Todavia, este “enfrentamento” com algumas situações particulares deste quotidiano “transportam” para o professor uma destreza profissional que irá ocorrer de forma espontânea, com componentes que assentam fundamentalmente em três pilares:

- Os conteúdos a ensinar – o quê
- Os sujeitos que aprendem – quem
- As tarefas realizadas pelos sujeitos – como

É assim neste triângulo pedagógico que se vai adquirindo o conhecimento reflectido e que se pretende reflexivo. Neste âmbito, com trabalhos idênticos ao nosso, com leituras contínuas e discussões acerca da prática e teoria de ensino, com troca de saberes, com relatos vividos por outros, se passa à conceptualização.

Através de fenómenos de assimilação e de acomodação, e sobretudo através da reflexão, o professor vai tentando sair da rotina que, em nosso entender, se torna muito prejudicial.

Mediante o exposto, uma grande questão está subjacente a esta dissertação:

- Na perspectiva do professor reflexivo, de que modo os resultados da prática pedagógica poderão dar origem a uma reconceptualização do saber profissional?

Para além desta grande questão outras se seguirão e que é nosso propósito atingir através da consecução dos seguintes objectivos:

- reflectir acerca de modelos de supervisão pedagógica;
- caracterizar a supervisão pedagógica;
- cruzar olhares de supervisão pedagógica;
- reflectir sobre e para a acção;
- tentar uma caracterização do perfil do professor de português deste século, à luz da supervisão pedagógica.

## **1.1 Organização do estudo**

Como qualquer estudo de investigação, também o nosso se prende com uma metodologia que passamos a expor:

Após uma breve reflexão que intitulámos de introdução e onde apelamos à necessidade de constante actualização dos professores, apresentamos um macro objectivo em forma de questão sustentado nos restantes que, de qualquer forma, lhe são sempre inerentes.

Assim, tendo em conta o problema, os objectivos pretendidos e um quadro teórico devidamente fundamentado, apresentamos uma metodologia do tipo investigação-acção, onde o estudo de caso permite aprofundar os aspectos relacionados com a nossa prática supervisionada no presente ano lectivo.

De acordo com os objectivos traçados, foram recolhidos dados e analisados documentos, tendo-se recorrido para o efeito a uma análise qualitativa do tipo de conteúdo.

## 1.2. Limitações do estudo

Queremos, desde já, esclarecer que o tempo foi um factor decisivo nas lacunas por preencher que, eventualmente, poderão estar nesta dissertação.

Trabalhar na supervisão pedagógica desde há alguns anos a esta parte tem-nos dado um prazer indescritível, mas também nos tem impedido de alguns projectos, até do foro pessoal. Todavia, a necessidade de proceder a este estudo num tempo algo difícil, no âmbito da formação inicial de professores, intitulado “Processo de Bolonha” veio conferir, em nossa opinião, uma grande actualidade ao estudo, mas, em simultâneo, uma grande responsabilidade.

Na busca de respostas, que são muitas, neste desafio de práticas com a Universidade da Beira Interior já bastante alargado no tempo, resta-nos transformar os constrangimentos em metas na procura de práticas e instrumentos propiciadores de uma progressiva melhoria, tendo sempre o aluno como mote para um percurso cada vez mais aliciante.

Queremos, portanto, deixar claro que todas as considerações têm por base a procura de um saber fazer de experiência feito, de um conhecimento empírico e da própria intuição, “mestre” frequente na senda das práticas de supervisão.

Num futuro próximo, torna-se imperioso que as instituições de ensino superior e, neste caso, a Universidade da Beira Interior, mude o seu “paradigma de acção” através de pontes que a nova realidade escolar exige.

A elaboração dos Projectos Educativos que a escola de hoje – educar para a mudança – tanto aposta, pode desenvolver um conjunto de estratégias, a par do ensino superior numa face da mesma moeda, implicando para o efeito a supervisão pedagógica dos seus formandos.

## **2. PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O mundo em que vivemos é marcado por mudanças – políticas, sociais, económicas, culturais, tecnológicas... – resultantes da tão falada globalização, que tem vindo a provocar transformações profundas ao nível do trabalho das pessoas, novas formas de organização, que geram instabilidade, incertezas, paradoxos e contradições, com reflexos nas mudanças de valores, mentalidades, comportamentos, que levam incessantemente à procura de novos caminhos e novos equilíbrios como resposta às necessidades deste mundo cada vez mais complexo, onde tudo é posto em causa. A mudança está na ordem do dia, sobretudo as mudanças estruturais que implicam mudanças de comportamento e de atitudes das pessoas. As “receitas” anteriores estão, assim, desadequadas para o novo “modelo” de sociedade.

Neste contexto, de ritmo acelerado de mudança, pelas quais passam as diferentes organizações, a escola não fica imune a essa evolução/transformação complexa e profunda que vem alterando o nosso quotidiano. Questionar o papel da escola do futuro na construção desta sociedade do conhecimento ou da informação está na ordem do dia; o seu papel é insubstituível no acesso a outras formas de aquisição de conhecimentos que ajudem o aluno a transformar informação em conhecimento, e a participar de forma positiva e crítica na construção do seu projecto de vida. Nesta perspectiva, a escola terá necessariamente de direccionar a sua actuação para a promoção de espaços de reflexão/debate sobre novas práticas/opções educativas que se adequem ao saber que hoje emerge. Perante esta realidade, a resposta mais adequada passa pela necessidade de se perspectivar uma profunda transformação das competências gerais e sociais dos docentes, expressa na aquisição de novos saberes e experiências, que, segundo Perrenoud (1997) os professores devem “saber usar”, junto dos alunos, de um modo activo, que os torne mais competentes, no sentido de agir e viver melhor na sociedade. Torna-se evidente a necessidade de os professores darem novas respostas para as

diferentes situações de trabalho, que os obriga a um “saber aprender”, envolvendo diferentes concepções, como referiu Teixeira (1996), como por exemplo:

- *Adquirir* novos saberes que lhe são ensinados.
- *Descobrir* esses novos saberes ou competências.
- *Inovar*.
- *Transformar-se*, sentir que mudou em alguma medida ou aspecto.
- *Crescer* ou desenvolver-se.

Este conjunto de situações, aplicadas e desenvolvidas às várias situações de trabalho, são condições importantes para a formação contínua de professores. É nesta capacidade de “saber aprender” que o conceito de competência ganha relevância quando falamos de noções como conhecimento, capacidades, atitudes e comportamentos indispensáveis para formar professores competentes, capazes de se adaptar e transformar conhecimentos às exigências do processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo,

“O ensino é hoje reconhecido como um processo cognitivo complexo que exige do professor uma capacidade de tomar decisões alicerçada em múltiplos domínios de conhecimento.” (Graça, 1999)

A sociedade em que vivemos hoje exige uma grande flexibilidade mental, pois surge a todo o momento nova informação, que circula a velocidade vertiginosa, pelos canais da informação, pelo que o conhecimento científico e o conhecimento considerado como socialmente válido têm um ciclo vital curtíssimo, fazendo a sociedade em geral sentir a necessidade de descodificar e filtrar a informação, procurando servir-se dela da melhor forma.

As transformações sociais cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, funções e papéis difíceis de operacionalizar.

Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo na profissão docente, “*profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana*” (Estrela e Estrela, 1992), pelo que reflectir sobre educação, além de ser um exercício

académico, é também uma preocupação científica de grande interesse no estudo do crescimento humano.

O ensino não deve ser encarado apenas como um meio de transmissão de saberes, mas dever-se-á ter em conta a sua dimensão pessoalista, que abrange o comportamento humano, no âmbito de um estilo de vida saudável e que atenda à ética das relações humanas.

A intervenção pedagógica do professor só tem um verdadeiro sentido pedagógico, quando revela uma metodologia de ensino consentânea com as características da actividade humana, em que o ensino respeita as características próprias da actividade educativa. A educação, enquanto actividade humana, caracteriza-se por uma acção consciente, organizada e coerente. A formação de professores, deverá ser encarada como algo abrangente, que tem de envolver os indivíduos, as organizações, as associações e a sociedade em geral.

O professor tem um papel preponderante no sucesso/insucesso escolar dos alunos, pelo que a formação de professores e a construção da profissão estão condicionadas por factores internos e externos da dimensão ser professor, que tornam a formação destes uma problemática complexa. Nesta linha de pensamento, Dickson, Kean e Andersen, referidos por Estrela (1984), escrevem:

“Cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência de “skills” técnicos para controle dos meios de ensino e de conhecimento de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objectivos educacionais”.

Desta forma, sabemos que o problema é complexo, mas também sabemos que o devemos conhecer, por forma a intervir em alguns contextos, na procura de um novo professor, inserido numa lógica construtivista, para que se torne um indivíduo activo e reflexivo, em suma, um novo professor/nova formação apoiada no desenvolvimento pessoal.

Por que a capacidade de docência está em constante formação e evolução ao longo da carreira profissional de um professor, é possível estabelecer as diferenças profissionais entre os docentes que se encontram numa primeira fase de evolução e os



que já têm muitos anos de experiência, tal como é referido por Gonçalves e Simões (1991) quando citam Pickle (1985):

“A avaliação das diferenças entre profissionais em fases distintas da sua carreira vai deparar-se, inevitavelmente, com a necessidade de estabelecer parâmetros que traduzam a concepção do que é ser um professor competente”.

É, pois, nossa pretensão focar aspectos relativos à formação de professores, nomeadamente a importância da formação inicial e contínua, para a eficácia docente; e focar o papel da supervisão na formação de professores, tendo em vista a procura do perfil “ser bom professor”.

A problemática da formação de professores tem sido caracterizada de complexa, por razões históricas, estruturais e conjunturais, uma vez que, por um lado, ela ocorre ao longo de uma carreira, por outro lado, o crescente interesse de investigar acerca do acto de ensino motivou o surgimento de múltiplos artigos de opinião e de estudos empíricos que trouxeram diversos contributos para esta problemática.

De acordo com Valentini (1979), a escola encontra-se intimamente ligada às mudanças e evolução da sociedade, sendo que esta ligação se tem apresentado cada vez mais complexa à medida que nos aproximamos dos tempos modernos.

Galhardo et al. (1987) referem que o sistema educativo é o reflexo da sociedade em que se insere, procurando planificar as linhas mestras da sua evolução.

Por seu lado, Pérez Gómez (1992), refere-se à formação de professores como sendo um domínio profundamente dominado e determinado pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalecentes em cada época.

Não sendo nossa intenção fazer uma retrospectiva histórica muito aprofundada, recuemos, no entanto, à época do Renascimento, altura que Mialaret (1981) a considera, como tendo sido a época de grande expansão dos limites do conhecimento humano. Segundo o mesmo autor, foi uma época caracterizada por ideais de igualdade, de justiça e de democracia. A escola cumpria a sua função, considerada como principal, consoante as perspectivas dominantes na sociedade. Assim, a escola foi sendo, ao longo dos tempos, influenciada por diversas ideologias, que foram desde a fase em que a preparação dos jovens, fundamentalmente, se dirigia no sentido de os manter fiéis à

monarquia e de luta contra as reformas (perspectiva religiosa, que vigorou até por volta do século XVIII, altura em que o Estado substituiu a Igreja como entidade de tutela dos professores), passando pela fase de exigências determinadas pelos enciclopedistas num contexto de desenvolvimento das ciências experimentais (perspectiva cultural) e, ainda, pela fase das exigências determinadas pelo desenvolvimento das grandes indústrias (perspectiva económica).

Para além do papel que a sociedade, de alguma forma, propõe ou impõe à escola, esta foi, também, o reflexo das tendências teóricas/áreas do conhecimento predominantes em diferentes épocas.

Silva et al. (citado por Moura, 1993) traçam um quadro histórico destas influências na formação de professores, desde a década de 60 até à década de 80, concluindo que na década de 60 se atribuíu ao professor o papel de agente de ajustamento das diferenças individuais, fruto da primazia que a psicologia desempenhava sobre a pedagogia; na década de 70, a teoria do capital humano influencia a forma como deve ser vista a formação do professor, pessoa a quem é atribuído o papel fundamental no desenvolvimento económico e na segurança nacional, daí a ênfase na tecnologia do ensino e nos planeamentos de ensino em que se definiam objectivos, conteúdos e métodos, numa pretensa busca de objectividade do ensino. Os problemas educacionais passam a ser estudados de forma mais global a partir da década de 80. A predominância da formação do professor recai, nesta altura, sobre os aspectos sociológicos.

A função do professor é geralmente definida e apresentada sob a forma de imagens e de metáforas, sendo que cada uma destas tem subjacente, segundo Mialaret (1981), uma determinada concepção de escola; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão; uma concepção das relações teoria/prática, entre investigação e acção. Encontramos na literatura exemplos de imagens/metáforas que caracterizam a função do professor: o professor como modelo de comportamento; como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador ou como sujeito que toma decisões e resolve problemas; como investigador na sala de aula; como profissional clínico; como prático reflexivo.

Perante a diversidade de funções a desempenhar e, atendendo à precariedade e transitoriedade do saber, onde tudo está sujeito a mudanças; atendendo ainda às realidades sempre novas e cada vez mais complexas de uma sala de aula, cremos não ser imprudente concluir que a formação de professores não pode ser entendida hoje, da mesma forma que era entendida há alguns anos atrás. É nosso entender que uma vez formados os professores não estão em condições de exercer uma actividade para o resto da vida sem permanentes e constantes actualizações. A formação inicial deve ser encarada como a primeira fase de um processo longo que é o desenvolvimento profissional do professor.

Brown (1992) afirma que aprender a ensinar é um processo longo e de que a formação inicial é suposto constituir uma fase em que se equipa o novo professor com disposições para continuar neste processo de aprendizagem.

Wright e Tuska (citados por Brown, 1992), referem que muitos professores começam a aprender sobre o ensino muito depois da sua educação formal, do mesmo modo que Mialaret (1981) insiste nos laços indissolúveis que unem a formação inicial à formação contínua, considerando a formação inicial como a primeira grande cadeia da formação contínua.

Moura (1993), entende a formação do professor como um processo que o coloca num movimento contínuo no espaço de produção de conhecimentos em contínua evolução, possibilitando-lhe o acesso a conhecimentos produzidos e dotando-o de instrumentos intelectuais que lhe permitam construir o seu projecto pedagógico.

Para Simões (1993), referido por Cunha (1999), a formação do professor é:

“o percurso através do qual um indivíduo se torna professor desenrola-se no decurso da carreira, implicando a utilização de um conjunto de técnicas e de procedimentos que assentam num corpo de conhecimentos teóricos e de investigação que vão determinar essa identidade profissional”.

A formação inicial constitui uma etapa crucial no processo de sociabilização dos alunos-professores. Tem como principal objectivo, além da certificação formal, apetrechar o professor com um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao início do desempenho da sua actividade, preparando-os para as

exigências da profissão ao mesmo tempo que os transforma e capacita como agentes de mudança do sistema educativo (Sá, 1996). A formação inicial deverá ser encarada como um factor fundamental da comunidade profissional e da sua identidade, centrada no desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos científicos. Por outro lado, desempenhar um papel de reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e produzir novos saberes são objectivos da formação contínua. A formação contínua é um factor fundamental de adaptação dos profissionais às necessidades e novas estruturas sociais, ao desenvolvimento técnico e científico da pedagogia, bem como de afirmação e progressão nas carreiras.

A institucionalização da formação contínua de professores e a determinação de que a formação de professores, de todos os níveis de ensino deve ser de nível superior, consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português em 1986, originou a criação de novas instituições de formação, estabeleceu regras na progressão profissional, alargou a base da escolaridade básica obrigatória de 6 para 9 anos e revela a preocupação política com o aperfeiçoamento e a actualização das competências profissionais nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de ensino, quer da sala de aula, tendo como objectivo central a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e, de alguma forma, vem colmatar a deficiente formação de que os professores eram, segundo Nóvoa (1992), acusados pela sociedade.

Como já referimos anteriormente, a escola acaba por ser, mais cedo ou mais tarde, influenciada pelas mudanças que ocorrem na sociedade. Mas a celeridade das mudanças, bem como a necessidade de resposta imediata em se adaptar às novas realidades que lhe são impostas pelo exterior, exige, sobretudo, dos professores um acréscimo de esforço e de rapidez, ao nível da inovação/acção das práticas educativas, num curto espaço de tempo. Pacheco (1991) refere que:

“toda a reforma supõe, por um lado, uma mudança estrutural no quadro normativo da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural, e, por outro lado, uma inovação a um nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da acção dos professores e dos diversos agentes educativos”.

O professor, importante protagonista de todo o processo educativo, tem sido cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhe são colocadas e, para as quais, não recebeu uma formação adequada. Ninguém põe em dúvida, nem questiona o facto de que, hoje, é cada vez mais necessário proceder a constantes ajustamentos e actualizações na formação e na informação prestada. A par das exigências científicas, porque o conhecimento evolui de dia para dia e a informação está cada vez mais disponível, ou dos conhecimentos didácticos, porque cada vez mais se investiga nesse domínio, o professor tem que estar minimamente informado e apetrechado para responder, de forma adequada, a questões e desafios que se lhe deparam no seu dia a dia e que, não raras vezes, são postos em causa pelos próprios alunos.

Em nossa opinião, as “entidades” com responsabilidade na formação inicial e contínua de professores, deverão ter uma preocupação constante e legítima com a actualização do *Know How* nos domínios de carácter científico, pedagógico e tecnológico, tendo sempre presente que, áreas onde se pode afirmar que aquilo que hoje admitimos como verdade pode ser a breve prazo posto em causa. Neste sentido o conceito de formação emerge numa espiral dinâmica de desenvolvimento e aprendizagem, que reverte em contributos sociais (Alarcão e Tavares, 1987).

Nóvoa (1991) defende que já não se pode conceber que a formação contínua de professores se limite ao professor individual, deverá sim abranger as dimensões colectivas, profissionais e organizacionais.

É necessário definirem-se metas de trabalho, pois é com base nessas metas que se organizam e orientam planos de actuação/intervenção, que permitem, sobretudo, no final, alguma percepção sobre o caminho que se percorreu e a distância a que se ficou. Porém, mais importante do que determinar este diferencial, é analisar e reflectir sobre a forma como se lá chegou, isto é, a metodologia e a tipologia de trabalho que se desenvolveu.

Para a apresentação e divulgação dos estudos nesta área de investigação, existe um grande número de publicações e eventos, como: jornadas, seminários, congressos, acções de formação, e outros. É nosso entendimento que os resultados apresentados pela investigação em ensino têm vindo a realçar a necessidade de uma boa formação inicial dos futuros professores e a necessidade de implementação de novos modelos de

formação, que vão de encontro ao currículo aberto e flexível do actual sistema educativo.

De um modo geral, poder-se-á afirmar que os professores, raramente, têm um feedback sobre os comportamentos que adoptam no decorrer das aulas. Contudo, o conhecimento do que, efectivamente, se passa no decurso de uma aula, deverá constituir, hoje, uma preocupação fundamental de todos os responsáveis pela formação de professores.

No entanto, reflectindo sobre as práticas que se desenvolvem na escola actual, verificamos que continua a imperar uma concepção mais behaviorista e compartimentada do conhecimento. Assim, a metodologia utilizada para a transmissão de conhecimentos continua a ser a instrução em detrimento da formação integral, continuando-se, deste modo, a dar prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais, em vez de se valorizarem os procedimentos e as atitudes, sendo que as aprendizagens académicas são desligadas das aprendizagens experienciais, com a consequente falta de significatividade e funcionalidade (Alonso, 1994).

Neste mesmo sentido Pieron (1996) refere:

“A formação de professores tem estado centrada na transmissão e aquisição de conhecimentos nos domínios considerados úteis à prática, domínios frequentemente designados como ciência base”.

No entanto, se se deseja promover a existência de cidadãos mais reflexivos, deverá inferir-se a necessidade do desenvolvimento de modelos de educação e de formação não behavioristas, modelos cognitivistas–construtivistas que valorizem a participação activa dos formandos, as aprendizagens em contexto, a autoformação (Patrocínio, 2002).

O surgimento do conceito de competência enquadrado num paradigma holístico, integrador, de cariz construtivista, em que o conhecimento é tido como uma construção pessoal, que se baseia no conhecimento disciplinar e na compreensão e experiências de cada indivíduo, onde a inovação e a formação são processos indissociáveis e dialécticos, em que os professores aprendem com a sua acção pedagógica, investigando, reflectindo e avaliando, “*formam-se mudando*” (Canário, 1996), tem sido objecto de preocupação e estudo de investigadores, sendo que a análise do ensino, tem dado o seu contributo para um ensino eficaz. De acordo com esta perspectiva,

“O conhecimento só pode progredir quando baseado na realidade, nessa realidade que talvez nos escape quase sempre, uma vez que tendemos normalmente a conferir às coisas e aos seres significações que, provindo de nós, poderão constituir um reflexo de nós próprios e não a explicação daquilo que existe”

(Sarmiento, 1991).

Para Bento (1992),

“a profissão pedagógica requer a formação da personalidade total do professor. O pedagogo transporta para as relações e situações pedagógicas não uma qualquer técnica aprendida, mas sim a «sua» formação objectiva em competências sociais e culturais – ou, se se preferir, a versão individual da formação”.

Pela sua importância, o atrás referido não implica apenas os professores em formação inicial. Afecta todos os professores, tenham eles mais ou menos experiência de ensino. Estes profissionais devem envolver-se num processo de formação contínua que lhes permita a aquisição de competências que levem ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Creemos que se vive um momento de crise económica, de valores, de paradigmas, de identidade e desregulação na organização do trabalho. É difícil para o sistema educacional gerir essas transformações, assim como adequar os modelos de formação a esse tempo de constante emergência de novas demandas. Por que não se pode mais admitir a formação de competências estáveis, a formação continua surge como a necessidade que se impõe aos pensadores da educação. É algo que se agrega como uma formação complementar, como actualização de conhecimentos, como (re)significação de metas e padrões, que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural.

É nosso entender que tanto na formação inicial como na contínua se deve procurar a mudança de comportamentos, ultrapassando a concepção tecnicista e académica do desenvolvimento profissional, em que o indivíduo em formação se coloca como um simples receptor, para uma concepção cultural e construtivista, em que os professores, em equipa, concebem, planificam e avaliam o seu processo de desenvolvimento, como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando.

A ontogénese do indivíduo não é senão um permanente processo de interacção comunicativa, que se pode modificar em cada fase e em cada nível da evolução, mas onde um princípio permanece: “a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo”, (Carrolo, 1997).

Segundo Sá (1995):

“crescer e aprender são, no fundo, de um ponto de vista psicológico, o mesmo. Não é possível aprender sem crescer e, talvez por isso, seja para uma criança, como para nós tão difícil aprender”.

Meinel, (1984) refere:

“aprender é um processo básico na vida do homem e no desenvolvimento da personalidade do ser humano. Neste sentido a aprendizagem é um aspecto de todas as actividades do homem.”

Contudo, o que distingue o adulto da criança é a capacidade que o adulto tem, para ir além de formas de pensamento convencionais e identificar dimensões de vida mais permanentes e transcendentais. Na opinião de Labouvie (1984) as estruturas do pensamento formal são um precursor de estruturas de pensamento pós formal que permitem a expressão de características associadas à maturidade adulta, tais como a integridade moral, produtividade construtora, responsabilidade social e sentido de autonomia e controlo. Para Riegel (1983), a maturidade cognitiva não depende da abstracção, mas de um novo tipo de concretismo, no qual todas as visões e perspectivas contraditórias úteis são preservadas.

Segundo Basseches (1984),

“aquilo que parece caracterizar a vasta gama de assuntos com que se debate o pensamento maturo é o facto de não só eles poderem ser abordados sistematicamente e abstractamente mas, sobretudo, poderem ser abordados sistematicamente e abstractamente de diversos modos e nenhum destes modos poder ser inequivocamente avaliado como superior. Isto por si só dá lugar a todo um conjunto de problemas que exige a escolha entre sistemas alternativos ou a coordenação desses sistemas – problemas substancialmente diferentes daqueles que descrevem a relação entre preposições dentro de um único sistema”.



O desenvolvimento da carreira dos professores implica a definição de um quadro teórico, atendendo a que o professor deve ser encarado como um adulto em desenvolvimento e a sua formação como uma formação de adultos (Loureiro, 1997). No entanto, somos da opinião, que a aposta na formação contínua e especializada, deve ter sempre presente que as potencialidades de desenvolvimento psicológico não terminam com a entrada na vida adulta. O desenvolvimento da carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos, (Huberman, 1992).

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. No entanto, a inexistência de uma teoria cognitivo – desenvolvimental integrada capaz de explicar consistentemente a problemática do desenvolvimento do adulto, levou a que alguns autores sentissem a necessidade de formular estádios de desenvolvimento que expliquem o pensamento do adulto.

Assim, Basseches (1984) refere a existência de três estádios bem diferenciados:

“**absolutista** – concebe a realidade como um fenómeno objectivo e acredita na existência de verdades universais, fixas e imutáveis. Pensamento mais escolástico e dogmático, onde são evidentes os pressupostos positivista e objectivista”;

“**relativista** – Caracterizado pela descrença em qualquer tipo de verdade ou realidade objectiva e imutável. Existem tantas verdades quantos os indivíduos. O conhecimento assim como a verdade são relativos. Atitude cínica e céptica quanto às possibilidades do conhecimento; Todas as verdades são subjectivas e o solipsismo é a atitude dominante”;

“**dialéctica** – Há compreensão global dos fenómenos através da identificação de formas cada vez mais integrativas e complexas da realidade ainda que sujeitas a um processo de constante mutação. Reconhece a importância do diálogo entre o subjectivismo e objectivismo, mas dentro da compreensão que a verdade é mais um processo de procura que uma meta definida”.

Diversos autores reconhecem que o adulto é um ser em contínuo desenvolvimento e que o conhecimento é um processo de construção activa do sujeito. Assim, é nosso entender que os objectivos da formação de professores visem o desenvolvimento pessoal e profissional, de forma a que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção (Garcia, 1992), e que a formação contínua deverá ser feita em constante ligação com a prática profissional do professor, pois dá ao professor a possibilidade de reflectir sobre a sua própria acção. Se a formação de professores for, essencialmente, prática, tendo sempre presente uma reflexão sobre os percursos das suas respectivas vidas pessoais e sociais, permite-lhes crescer e facilitar o crescimento dos outros.

Sabe-se que a perspectiva construtivista do conhecimento implica uma metodologia em que se aprende a fazer, enquanto se faz e se reflecte sobre a acção. Nesta linha de pensamento Donald Schon (1987) citado por Garcia (1992), define o conceito de reflexão-na-acção *“como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade”*, defendendo que o desenvolvimento profissional decorre, basicamente, de uma forte componente reflexiva acerca dos problemas da prática.

É no filósofo Dewey (1910) que encontramos conceitos de pensamento reflexivo, enquanto prática especializada de pensar, baseada numa análise activa, persistente e rigorosa de crenças ou práticas habituais, de modo a tornar evidente as razões subjacentes às nossas convicções ou acções, *“aprender é aprender a pensar”*.

Na mesma linha de pensamento, Sá (1995) refere:

“Aprender exige pensar. E pensar traz, inevitavelmente, conflitos, porque é impossível pensar sem ousar conhecer, e não conhecemos “coisas novas” sem que, através dum conhecimento, conheçamos novos pedaços e outros lugares dentro de nós. A sabedoria não supõe que se saibam muitas coisas mas, simplesmente, que se saiba ... aprender”.

O percurso profissional dos docentes tem sido conceptualizado em diversas perspectivas, dentro delas salientamos a perspectiva dos “ciclos de vida” que, segundo Loureiro (1987), poderá ser considerada como uma forma de abordagem englobante das diversas perspectivas. Ainda, segundo a mesma autora, *“os modelos de desenvolvimento, conceptualizados segundo esta perspectiva, dão ênfase ao estudo de*

*todas as mudanças no desenvolvimento individual do professor: físico, intelectual, afectivo, social, da personalidade e vocacional*”, procurando abordar o conjunto da carreira, desde a entrada na profissão até à reforma.

Loureiro, (1987), Jesus, (1996), Pieron ,(1996) apoiando-se nos estudos de Berliner (1988) e Huberman (1989), sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, fazem uma síntese das tendências gerais que se podem identificar no ciclo de vida dos professores, assim:

1ª Fase – Entrada / tacteamento – (1 – 3 anos de carreira) - Esta é a fase da entrada na carreira (estudante/estagiário, professores do 1º ao 3º ano), é a fase da exploração, no sentido de procurar conhecer o meio envolvente e quais os comportamentos a adoptar, configurando alguns aspectos:

*A “sobrevivência” – “é o resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, facto designado por “choque do real”. O tacteamento constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), o desfasamento entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de enfrentar a gestão e a instrução, a oscilação entre as relações muito íntimas e muito afastadas com os alunos, o material didáctico inapropriado são alguns dos aspectos que caracterizam, de forma mais significativa, este estado de “sobrevivência””(Huberman 1989, citado por Loureiro, 1987).*

*A “descoberta” – “traduz o entusiasmo dos começos, a experimentação, a exaltação por ter uma classe e um programa pelos quais se é responsável, fazer parte de um grupo profissional. Para muitos professores, é este o aspecto vivenciado positivamente que os ajuda a superar os problemas relacionados com a “sobrevivência””(Huberman 1989, citado por Loureiro, 1987).*

2ª Fase – Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico – (4 – 6 anos de carreira) - Nesta fase verifica-se um assumir pessoal do ensino como carreira , compromisso entre indivíduo e instituição profissional, significando um

*“comprometimento definitivo”, “a tomada de responsabilidades”, a “consolidação de um repertório pedagógico de base” no seio da classe, a pertença a um corpo profissional e a independência e autonomia, afirmação perante os colegas mais experientes e as autoridades” (Loureiro, 1987).*

Segundo Jesus (1996), esta fase, é

*“habitualmente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional (que cria a sensação geral de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração), pois foi encontrado um estilo pessoal de ensino”.*

3ª Fase – Diversificação, activismo, questionamento – (7 – 25 anos de carreira) - Segundo a perspectiva de Huberman (1989,1992), o professor, nesta fase, pode expressar um grande dinamismo, salientando as suas qualidades profissionais, procurando estabelecer uma consolidação pedagógica, vincando a sua prestação e impacto no seio da turma, adoptando um estilo pessoal no processo de ensino-aprendizagem, procurando ser reconhecido, tendo uma série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material didáctico, dos modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos e as sequências dos programas, (Jesus, 1996; Loureiro, 1987). Os professores nesta fase caracterizam-se por um elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reformas que surgem nas escolas e são os que procuram activamente assumir responsabilidades administrativas por ambição pessoal (Loureiro, 1987).

Para Pieron, (1996), é a fase *“do professor competente, que escolhe conscientemente o que é necessário fazer e pode isolar os acontecimentos chave na condução da aula”.*

4ª Fase – Serenidade, distanciamento afectivo, conservadorismo – (25 – 35 anos de carreira) - Esta é a fase em que os professores revelam rigidez e dogmatismos, das lamentações, nomeadamente, em relação aos alunos, às políticas educativas, aos colegas mais novos e revelam uma atitude negativa face ao envolvimento dos pais e à opinião das pessoas em geral face à educação. O investimento na profissão diminui, revelam desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, considerando que qualquer mudança no ensino raramente conduz a algo de positivo, (Jesus, 1996; Loureiro, 1987).

5ª Fase – Desinvestimento – (35 – 40 ano de carreira) - Nesta fase é natural verificar-se um progressivo desinvestimento na profissão, uma maior preocupação em assuntos/ interesses exteriores à escola e uma vida social de maior reflexão, (Loureiro, 1987; Jesus, 1996).

Em Huberman (1992):

“torna-se muito difícil estudar o ciclo da vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz”.

Não devemos olhar para um grupo de indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas que são oriundos de famílias diversas e, por conseguinte, de meios sociais diferentes, com diferentes personalidades e catalogá-los com um determinado perfil-tipo, pois, haveríamos de encontrar, certamente, pontos de intersecção entre os indivíduos, mas também zonas de diferença.

Huberman (1992), citando Riegel (1978) refere que:

“o desenvolvimento do adulto é um processo dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: “internas” (maturacionistas, psicológicas) e “externas” (culturais, sociais, físicas). A um dado momento, uma destas forças pode prevalecer, mas é uma situação transitória, efémera, cujos efeitos, de toda a maneira, são influenciados pelo jogo das outras forças. O estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes”.

Na óptica de Goodson (1992):

“os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”.

Pieron, (1996) lembra:

“cada indivíduo passa por diversos estádios no seu desenvolvimento profissional, desde a prática pedagógica durante a formação até à experiência, passando por uma entrada na profissão, por vezes sinónimo de “sobrevivência” na vida da aula”.

Hoje, é reconhecido por diversos autores que o ensino é um processo cognitivo complexo e cada vez mais exigente, reclamando que o professor tenha a capacidade de tomar decisões, tendo sempre em conta os vários domínios do conhecimento

(Siedentop, 1983; Leinhardt & Greeno, 1986; Shulman, 1986; Barnes, 1989; Griffin, 1989; Carter, 1990; Doyle, 1990; Arnold, 1996; Graça, 1999). Enquanto educador, o docente está envolvido num processo em que é responsável pela condução, sistematização e estruturação dos conteúdos e das estratégias de ensino a utilizar no processo ensino-aprendizagem.

Partindo de resultados obtidos no âmbito do ensino intelectual da Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, alguns investigadores concluíram que muito do que os alunos fazem está directamente ligado com as decisões dos professores.

Os dados recolhidos dos estudos levados a efeito, acerca das relações estabelecidas entre professor / aluno, através de uma constante observação do acto pedagógico e dos processos de aprendizagem dos alunos, têm despertado a atenção dos investigadores, os quais identificam esta corrente de investigação, como: *“investigação processo-produto”*

Granham e Heimerer (1981) referenciados por Carreiro da Costa (1983), tomando como referência os estudos realizados por Medley e Rosenshine, identificam três fases na investigação de ensino, tais como:

« *A procura das características intrínsecas ao “bom” professor* », em que o professor e as suas características durante o acto pedagógico podem influenciar os seus alunos;

« *Procura do melhor método de ensino* », onde se comparam os efeitos dos diferentes métodos de ensino nos resultados da aprendizagem;

« *Estudo do ensino no contexto real da sala de aula* », onde se procura identificar as relações entre o processo de interacção pedagógica sob a forma de comportamentos do professor e os produtos da aprendizagem em termos da realização dos alunos (Carreiro da Costa, 1983).

Os estudos da investigação no domínio da educação têm procurado definir *“variáveis gerais de eficácia”* e comportamentos de ensino, que caracterizam os professores de sucesso (Carreiro da Costa, 1995).

Na perspectiva de Rosenshine & Furst (1971) referenciados por Carreiro da Costa (1995), após uma revisão de cinquenta estudos no âmbito de *“investigação*

processo/produto”, identificaram alguns comportamentos de ensino que caracterizam um professor competente, a saber:

“A linguagem deve ser clara, sucinta e precisa; ter a capacidade de adoptar diferentes estratégias de ensino; ter uma boa relação pedagógica e uma atitude de entrega e empenhamento durante o processo de ensino / aprendizagem; concentração na tarefa que vai ensinar; crítica reflectida às actividades, prestando informações sobre os aspectos positivos e negativos das actividades dos alunos; aproveitar e elogiar as ideias dos alunos e das suas actividades; empenhamento motor dos alunos nas tarefas deve ser elevado; questionar os alunos sobre as actividades; fazer sempre uma observação cuidada das aprendizagens de modo a fazer um bom diagnóstico da situação dos alunos”.

(Carreiro da Costa, 1995)

No âmbito de certos modelos, os professores mais eficazes são aqueles que apresentam uma maior plasticidade no seu comportamento durante o acto de ensino, revelando capacidade de observar, analisar, diagnosticar, corrigir e prescrever skills motores, de forma a obterem um elevado índice de sucesso pedagógico.

Segundo Costa (1995):

“A investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na instituição escolar como aceder aos níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado. Assim, a qualidade do processo educativo é fruto, entre muitos outros factores, da capacidade de intervenção didáctica dos professores”.

Siedentop (1983) realça o aspecto motivacional para a melhoria do ensino dos professores. Este autor refere que os professores devidamente motivados, o seu ensino pode ser desenvolvido com uma boa prática.

No entanto, Pieron (1996) lembra-nos:

“A antiguidade ou experiência pedagógica não significam, necessariamente, mestria no exercício da profissão. Esta não se desenvolve a não ser por uma prática reflectida da profissão para além de uma prática rotineira ou de uma aprendizagem por ensaio e erro”. E lembra-nos também “que os “experts” se distinguem dos outros professores por uma análise mais pormenorizada e completa das situações de ensino, uma capacidade de identificar os elementos significantes de uma situação, uma tomada de decisão mais rápida, nomeadamente quando se trata de uma

intervenção de feedback ou de controlo de aula e de obtenção de comportamentos apropriados. Um conhecimento mais aprofundado da matéria que ensinam caracteriza-os igualmente”.

Entendendo que a mestria para a docência depende de um continuum de formação reflexiva, que conduz à evolução, ao longo da carreira profissional e que, durante a sua maturação profissional, é possível distinguir os professores que se encontram numa primeira fase de evolução e os que já têm muitos anos de experiência, (Pickle, 1985) referido por Gonçalves e Simões (1991) considera:

“A avaliação das diferenças entre profissionais em fases distintas da sua carreira vai deparar-se, inevitavelmente, com a necessidade de estabelecer parâmetros que traduzam a concepção do que é ser um professor competente”.

O sucesso do docente estará sempre intimamente ligado às transformações que a sua acção pedagógica tiver sobre os alunos. Estas transformações deverão incidir na formação global de um indivíduo, ajudando-o na sua construção a tornar-se um ser biopsicossocial (Camilo, 1999).

O objectivo principal e prioritário da educação é o de conseguir o desenvolvimento integral da criança, ajudando-a a tornar-se um indivíduo autónomo. Este desenvolvimento só se conseguirá atingir na plenitude se se tiver em conta, além dos aspectos cognitivos, os aspectos afectivos e sociais.

Um bom desenvolvimento afectivo e social é fundamental para a formação de indivíduos responsáveis, independentes e seguros de si mesmo, fomentando o respeito pelos outros, a cooperação e a convivência positiva.

Apresentar propostas para a formação de professores para o século XXI implica uma reflexão sobre um contexto que deve ser bem conhecido e analisado. Sem dúvida que os professores são um elemento-chave no funcionamento das escolas e, portanto, do sistema educacional. Partindo deste pressuposto, a formação de professores adquire um papel importantíssimo, baseada no equilíbrio do professor, numa educação do saber tornar-se, do saber ser, do saber e do saber-fazer, baseada no investimento em determinadas áreas que favoreçam a adaptação à mudança e a capacidade inventiva e de resolução de problemas.



Essa necessidade de formação procura, segundo a nossa opinião combater a ideia do “professor individual”, e orientá-lo para um desenvolvimento pessoal e profissional, onde assume particular relevância a sua capacidade de decisão sobre as questões que dizem respeito à sua prática profissional, os seus saberes, as suas estratégias de ensino-aprendizagem e as suas experiências. Neste ponto, o papel do professor orientador assumirá um papel fulcral.

Alguns autores, como Kurtz (1983) ou Houston e Felder (1982), chegaram à conclusão que os professores principiantes sofrem com frequência de um isolamento emocional e profissional. Sentem que lhes são dadas demasiadas tarefas e os que já têm experiência não costumam oferecer auxílio. Parte-se do pressuposto que cabe ao professor orientador apoiar os mais novos que abraçam a profissão. Mas é também um pressuposto de que a formação de professores compreende um elemento fundamental que é a prática pedagógica e, nesse caso, o papel do supervisor é de fundamental importância. Não podemos esquecer que o processo de desenvolvimento dos professores reflecte-se no desenvolvimento dos seus alunos. Além disso, falar sobre a formação do professor passa, necessariamente, pela sua própria vontade, pela sua iniciativa, em suma, pela existência de motivação para o ser, o fazer, o saber fazer e o saber ser. E o curioso é que o processo de formação de professores apresenta-se como uma experiência vivida como aluno.

A docência caracteriza-se por ser uma profissão aprendida desde que se desempenha a função de aluno, isto é, a docência como profissão é talvez a única que transmite conhecimentos e atitudes sobre o processo de ensino pelo que se diz e faz, ao longo de todo um percurso escolar.

Parte das questões – O que é ser professor? Que relações podemos estabelecer entre teoria e prática? Que saberes são necessários no desempenho dessa profissão? – podem, em parte ser respondida a partir da sua vivência, durante a própria experiência como aluno, na sua formação como professor.

Durante toda a nossa experiência vivida como alunos, confrontamo-nos com diferentes desempenhos docentes, que, de maneira implícita ou explícita, nos permitem construir um modelo do que possa ser a docência. Entretanto, é aquando da formação como professor que esta experiência se torna mais forte, momento em que o aluno confronta, em cada disciplina, a prática docente experienciada e o que os diferentes

discursos dos professores sugerem, possibilitando a avaliação da coerência entre o dito e o feito.

Tal facto é importante para que a formação de professores seja reflectida, uma vez que as práticas de ensino dos formadores se tornam modelos de aprendizagem de formação e a profissionalização é entendida como aquela que tem as suas bases na prática reflexiva, o que exige a aquisição de saberes e competências desenvolvidas a partir da análise da prática docente.

As práticas vividas pelos formadores dos futuros professores, principalmente as de ensino e de avaliação, tanto as práticas de ensino – que por meio de diferentes técnicas e métodos – quanto as práticas de avaliação, que explicitam a representação de aprendizagem e os produtos valorizados, ampliam o universo de experiência a ser transferido para o desempenho do futuro professor.

Actualmente, deve-se compreender o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Falar em formação significa estabelecer o diálogo, firmar relações por meio da leitura do texto e do contexto; significa considerá-la numa perspectiva de construção colectiva, numa relação de dialeticidade, da reflexão da, na e sobre a acção; significa, também, considerá-la como prática social. Falar em formação significa, por fim, considerar que a reflexão exerce um papel importante de promoção do auto-desenvolvimento, uma vez que possibilita o desenvolvimento consciente de descobertas sobre a própria prática, caminhando para uma competência mais ampla de professor pesquisador.

A identidade do professor não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A maneira como cada um de nós ensina é dependente daquilo que somos como indivíduos quando ensinamos.

A formação, a acção e a reflexão sobre o que se faz, a maneira de pensar e de agir, as mudanças decorrentes da evolução social e o seu acompanhamento, e por fim, a interdependência da realidade social na qual se insere, são factores determinantes da identidade do docente.

### 3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

*“As actuais políticas de reforma educativa, mais do que dinamizar ou revitalizar a escola, visam a mudança de práticas pedagógicas”, segundo Climaco (1991).*

Mudança é a palavra chave da reforma; mudança dos conceitos de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem e consequente mudança de práticas, atitudes e expectativas. Nesta linha de pensamento e a par da democratização do ensino procura-se veicular os valores do humanismo, que deverá centrar-se em relações pessoais abertas pois, só assim, se poderá estimular o desenvolvimento da personalidade do aspirante a professor. Sendo a supervisão um processo complexo, cujo objectivo final consiste em ajudar o estagiário-professor a desenvolver-se como adulto e como profissional, a função do supervisor deverá focalizar-se no desenvolvimento e aprendizagem do aluno/professor, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A formação profissional do professor tende hoje a ser encarada por muitos autores como um processo de desenvolvimento, contínuo e dinâmico, visando tanto a apropriação de competências como a maturidade pessoal, processo que terá de estar intimamente articulado com o contexto da prática efectiva.

Por muito diversas que sejam as abordagens desta perspectiva global e os seus fundamentos, elas realçam o princípio de que o professor é uma pessoa em constante “crescimento”, que vai ascendendo a níveis progressivamente mais organizados do seu universo de percepções e conhecimentos, a partir da reflexão sobre si próprio e sobre a sua prática.

Como já foi referido, o conceito de formação terá de ser articulado, por um lado com o conceito de reflexão, encarado como estratégia fundamental para o desenvolvimento de um saber-fazer pessoal, sólido, flexível e dinâmico, assente em três dimensões: o do saber (incluindo o saber-fazer), o do ser e do saber aprender, com o objectivo de preparar os professores para uma atitude de mudança (Alarcão, 1995), e por outro, com o conceito de supervisão, cuja principal função é a de ajudar o professor

a monitorar e a reflectir sobre a sua prática pedagógica com vista à melhoria do seu ensino.

São tarefas e funções do supervisor:

*«a) ensinar os professores a ensinar é trabalhar com os professores como pessoas; b) estabelecer uma filosofia de ensino e educação virada para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o repensar de atitudes; c) criar com o professor e no professor um espírito de investigação/acção, um ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das competências deste»*

Mosher & Purpel, citados por Alarcão & Tavares (1987)

Assim, parece-nos legítimo concluir, no que concerne às competências do supervisor/cooperante, que este deverá possuir: “competência científica”, entendida como o domínio da teoria do desenvolvimento curricular, domínio da teoria das ciências da educação e domínio das práticas educativas; “competência comunicacional” ou seja, o domínio de “skill’s” comunicacionais gerais e específicos para o êxito do processo de comunicação; “competência relacional”, consistindo em promover um clima de empatia que favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor e possuir qualidades para analisar e conceptualizar o comportamento de modo a intervir no aperfeiçoamento do processo.

Nesta perspectiva evolutiva do conceito de supervisão deve caber, também, ao supervisor/acompanhante da componente prática da formação inicial, intervir, activamente, junto do estagiário, com o estagiário e no estagiário, pelo que urge a necessidade de operacionalizar muitas e complexas competências e qualidades exigíveis ao supervisor, traduzindo-as sob a forma de comportamentos e atitudes que possam ser identificadas pelos professores. Ensinar professores a ensinar

*“(...) é colocar-se com eles na situação de aula e no contexto de um dado currículo, orientando, questionando, avaliando os objectivos, a pertinência dos conteúdos, a adequação de estratégias e dos materiais em função dos efeitos que produzem sobre a aprendizagem dos alunos”*

(Mosher & Purpel, 1972)

Neste ponto de vista, Ruivo (1997) refere:

“(...) promover o desenvolvimento do professor é operar dinamicamente mudanças positivas dos seus padrões de ensino (envolvendo conhecimentos, aptidões, atitudes relacionais)”.

Alarcão (1987) define supervisão como:

«...o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e pessoal.»

A mesma autora refere posteriormente que:

« Supervisão é fundamentalmente interagir, informar, questionar sugerir, encorajar, avaliar»

(Alarcão, 1993)

Para Vieira (1993):

« a Supervisão é a actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação».

Sá- Chaves (1995) entende que:

« a supervisão é um corpo de saberes interligados mas organizados, um todo sistémico cuja racionalidade intrínseca lhe confere características de totalidade.»

O supervisor, na sua acção, deve procurar sempre contribuir para uma mudança evolutiva do professor na relação de sala de aula, durante o acto pedagógico, de forma a que os alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens.

É na relação pedagógica da sala de aula que decorre a acção supervisiva. É na sala de aula, onde o estagiário/professor toma decisões educativas, que serão observadas e analisadas pelo supervisor/cooperante. É a análise da informação, oriunda da sala de aula e a relação empática que se deve estabelecer entre cooperante e estagiário, que estão na base do método.

A relação entre o par pedagógico deve ser tal “*que consiga criar/manter a atmosfera conducente à mudança, não só comportamental, mas, mais importante ainda, conceptual, do professor em formação.*” (Moreira, 1996)

Cabe ao supervisor/acompanhante o papel de maior responsabilidade na formação, é ele que tem que criar um clima favorável e uma relação empática com os futuros professores, devendo ter capacidade de motivação, possuir e transmitir um perfeito domínio das suas capacidades nas tarefas, ser um excelente comunicador, com capacidade de saber ouvir, encorajar, com espírito de abertura, compreensão e aceitação dos sentimentos e opiniões dos outros, mas, sobretudo, possuir uma boa capacidade de observação, análise e reflexão crítica construtiva sobre a acção.

Ao futuro professor cabe um papel dinâmico em todo o processo do estágio, sendo responsável/coadjuvado na planificação do seu próprio ensino, contribuindo também, para as observações e análise das situações de prática, participando de forma activa na sua avaliação.

É nesta relação entre o supervisor e o professor na sala de aula que se

*“constitui o objecto de reflexão e a fonte de hipóteses de solução e de mudança, faz com que a supervisão actue de dentro para fora, promovendo no professor em formação um espírito de descoberta, reflexão e compromisso.”*

(Smyth, cit. In Alarcão & Tavares, 1987, referidos por Moreira, 1996)

No entender de Postic (1979), no processo de formação de professores é extremamente importante fornecer-lhes pontos de referência, permitindo-lhes que encontrem referenciais no decurso da aprendizagem, que determinem os objectivos e os meios para os atingirem. Observar um professor em formação na sua acção, fornecer-lhe dados obtidos pela análise reflectida da acção e ajudá-lo a utilizá-los, constituem os diversos componentes de um feedback que facilita a aprendizagem. Estamos de acordo com Postic quando refere que

*“uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do*

professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação”.

Nesta linha de pensamento, a literatura desde Rogers (1957), tem vindo a considerar a relação interpessoal como condição importante no processo de ajuda. Continua a ser chamada a atenção para esta temática por numerosos autores, quer de inspiração fenomenológica, quer de inspiração comportamental Carkhuff (1969), Carkhuff, et al. (1978), Egan (1982), Allan & Ivey (1971, 1983), através de programas desenvolvidos tendo em vista a formação de psicólogos e outros profissionais de ajuda, conseguiram aprofundar o nível de operacionalização bem como alargar as competências apresentadas por Carkhuff, traduzidas num leque de comportamentos que incluem entre outros: o atendimento não-verbal, convite para falar, parafrasear, reflexão de sentimento, sumarização, direcção, interpretação e auto-reflexão.

Tal como a temática da relação interpessoal tem sido considerada condição importante, por diversos autores, no processo de ajuda ao desenvolvimento pessoal, parece-nos que não seja menos importante a temática da relação comunicacional na ajuda ao desenvolvimento pessoal e profissional e ao repensar de atitudes. Parece-nos que esta perspectiva não admite o desenvolvimento de um sujeito pré-constituído, mas a de um sujeito a desenvolver-se, como pensante reflexivo.

O processo de formação de professores não acontece apenas no ano de estágio, mas terá de ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina, no seu capítulo IV, a necessidade de preparação do professor, não referindo como essa se faz nem quem a ministra. Também será necessário ter em conta a definição do termo “supervisão” e toda a tradição da supervisão.

Ao determinar o tipo de aulas que se deseja observar, está-se a realizar uma das tarefas preconizadas por Alarcão e Tavares (1987), ou seja, determinar os aspectos a observar.

A supervisão deve consistir numa visão que vê o que se passou antes e que entra no processo para o compreender e actuar sobre ele.

No dizer de Barbosa (1997/1998), o supervisor deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso.

Hadji (1994) refere-nos que a auto-avaliação é também uma hetero-avaliação, uma vez que o objecto de análise é exterior ao próprio eu.

O papel desempenhado pelo supervisor é entendido, no que Wallace (1991, citado por Vieira, 1993), chama de perspectiva “colaborativa” em que o supervisor surge como um colega, que com mais experiência ajuda os colegas a organizarem o trabalho.

A partir de alguns estudos, foram diagnosticadas algumas dificuldades sentidas pelo orientador, nomeadamente: a gestão de pessoas adultas; a promoção da reflexão por parte dos estagiários; a auto e hetero-avaliação dos processos de ensino aprendizagem.

Foram também descritas as funções do orientador:

- \* dá informações
- \* negocia formas de actuação
- \* ajuda
- \* planifica
- \* dá sugestões de forma a solucionar problemas
- \* colabora na realização de actividades
- \* promove a reflexão crítica e avalia
- \* estabelece critérios
- \* controla
- \* procede a clarificações

Assim, investigar a supervisão é deparar com estratégias de formação fragmentadas e heterogéneas, indefinidas ou mesmo ausentes. E há uma forte necessidade de:

- \* aproximação entre a teoria e a prática;
- \* aproximação entre a universidade e a escola;
- \* aproximação entre os supervisores da universidade e da escola;
- \* aproximação entre os supervisores e professores;
- \* aproximação entre professores e alunos.



Fazer supervisão com essa aproximação é o caminho que leva a valorizar o conhecimento que é (re)construído com a prática, é a relação entre um saber teórico e um saber experiencial que é vivido em situações pedagógicas únicas, complexas, incertas, ambíguas. E pensamos justificar-se, dessa forma, a necessidade de uma colaboração estreita entre dois mundos tradicionalmente tão afastados: a escola e a universidade.

Na observação de aulas continua a prevalecer uma função eminentemente avaliativa, daí os medos e angústias que os professores estagiários frequentemente associam à observação de aulas e, daí, o dilema do supervisor: formar/avaliar; com o objectivo de levar a um desenvolvimento pessoal e profissional e de se avançar num caminho de autonomização e emancipação pessoal e profissional.

Não podemos esquecer que a sala de aula constitui centro e motor da acção, acerca da qual e com a qual professores estagiários e supervisora interagem e que o saber pedagógico que advém da observação colaborativa nasce de um saber-fazer partilhado.

Em Portugal tem-se recorrido a processos de supervisão na formação. Partimos aqui de uma definição de supervisão segundo a qual um professor mais experiente orienta um candidato a professor, ou outro professor, no seu desenvolvimento humano e profissional. Segundo Isabel Alarcão (1994), poderemos distinguir oito cenários na supervisão na formação de professores:

1. Imitação artesanal
2. Aprendizagem por Descoberta Guiada
3. Behaviorista
4. Psicopedagógico
5. Pessoalista
6. Clínico
7. Perspectiva Ecológica
8. Professor Reflexivo → aprender a fazer fazendo

Ao pensar a formação de professores há alguns aspectos a não perder de vista. É necessário perceber qual o papel que se espera que o profissional desempenhe. Um segundo aspecto será a capacidade de questionar a sua prática, observando-a. Um

terceiro aspecto tem a ver com a relação estabelecida entre a teoria e a prática e a capacidade de o docente ser capaz de construir um conjunto de novos saberes.

Há, pois, a necessidade de uma prática reflexiva por parte do estagiário. Segundo Rodrigues (2001):

“a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e... formadores/mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor”.

É importante que a formação inicial de professores se estruture sobre metodologias reflexivas, tendo como pano de fundo quer preocupações com os contextos onde decorrem as situações educativas, quer preocupações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Perante todas as considerações feitas, podemos admitir que em vez de um modelo a seguir, o supervisor deve surgir como um colega com mais experiência e saber, que acompanha e ajuda o professor a desenvolver-se através da prática sistemática da reflexão e da introspecção com vista a uma mudança do seu ensino. Mas também não devemos esquecer que, pela sua importância no processo de formação, o supervisor deve ser um profissional altamente preparado quer na dimensão científico-pedagógica, teórica e prática, quer na dimensão afecto-relacional. Os seus saberes devem contemplar diversos itens: prática de supervisão, formação reflexiva de professores, aprendizagem colaborativa, observação de aulas.

Por vezes, os supervisores revelam um domínio limitado de conhecimentos e práticas no âmbito da supervisão, perspectivando-a por isso, como um processo de mera orientação em que o supervisor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor na sua aprendizagem profissional, através de uma atitude normativa. O supervisor parece surgir como alguém detentor de conhecimento, que concentra as suas preocupações em definir linhas orientadoras para a actuação do professor.

Actualmente podemos afirmar que a supervisão é vista como um processo de ajudar o professor a monitorar e a reflectir sobre a sua própria prática, envolvendo-o na compreensão e melhoria do seu ensino; o supervisor é visto como um facilitador do processo de formação do professor, criando condições para um maior espaço de

intervenção dos elementos envolvidos. Isto sem esquecer que o professor não é um mero executor de normas prescritas pelo supervisor aos contextos educativos concretos, mas um protagonista essencial no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Daí a valorização da reflexão sobre as práticas como forma de ajudar o professor a encontrar soluções adequadas aos problemas com que se confronta nos contextos reais de ensino.

## **4. O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA / O PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

A língua portuguesa tem um papel fundamental pelo facto de ser a língua de veículo e meio de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas, com excepção, em parte, das línguas estrangeiras. Todos os saberes escolares são transmitidos através dessa língua e, por isso, todas as aprendizagens são condicionadas pelo domínio do português, seja ou não a língua materna do aluno.

Neste contexto, não só a disciplina de Língua Portuguesa deve ter como prioridade o desenvolvimento das competências ouvir/falar, ler e escrever, como os professores das outras disciplinas devem contribuir e insistir no aprofundamento dessas competências. Esta é a filosofia dos programas em vigor desde 1992. No entanto, estudos recentes sobre níveis de literacia em Portugal e sobre o ensino do português mostram que a escola não desenvolve capazmente as competências comunicativas básicas de que depende o sucesso escolar, social e profissional.

A disciplina de Português terá de conseguir que, no século XXI, todos os alunos atinjam, no final da escolaridade obrigatória, o domínio do português padrão, de modo a poderem compreender textos orais e escritos e a serem capazes de se exprimirem, oralmente e por escrito, com correcção e adequação. O conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua deve ser também exigido aos alunos no final da escolaridade obrigatória.

O ensino do português terá de ter como objectivo preparar os alunos/jovens a recolherem e tratarem devidamente informação oral e escrita, disponibilizada nos mais variados suportes.

Relativamente à leitura, deve ser treinada na dupla vertente de leitura para informação e estudo e de leitura recreativa. A leitura permite aumentar, nos alunos, o vocabulário e o conhecimento, facilitando o próprio desenvolvimento cognitivo. Mas permite, igualmente, aceder a outras vivências e alargar horizontes.

Tudo isto só será possível se o professor de português for um profissional com conhecimentos sólidos sobre a Língua Portuguesa, mas vive-se actualmente um momento em que os resultados da avaliação escolar, provenientes de estudos nacionais e internacionais, diagnosticam graves problemas no âmbito da literacia e do domínio da língua que exigem tomadas de decisão quanto ao quadro científico-metodológico que orienta a prática pedagógica do docente de português.

Tornou-se clara a existência de três ordens de problemas que colocam o professor de português perante encruzilhadas difíceis de resolver: a primeira diz respeito às diferentes concepções do “ensino do Português”; a segunda às zonas de tensão resultante das orientações metodológicas que competem entre si; a terceira, às pressões, directas e indirectas, que têm vindo a ser exercidas pela sociedade e pelas diversas comunidades científicas sobre o professor de Português.

A primeira grande divergência sentida diz respeito à concepção de ensino de Português que parece ser entendido de três modos diferentes: “predominantemente ensino da literatura”, “predominantemente ensino da língua”, “ensino integrado de língua e literatura”. Cada uma destas concepções encontra, nos docentes de Português, fidelidades que se traduzem em práticas pedagógicas ora orientadas para o estudo da língua, ora orientadas para o estudo da literatura, ora orientadas para a integração (nem sempre harmoniosa) da reflexão linguística com a análise literária. O facto de estas práticas coexistirem resulta numa diversidade de caminhos e percursos de ensino e de aprendizagem, sempre interessante mas nem sempre regulável por métodos e instrumentos únicos, uma vez que implicam decisões metodológicas diferentes.

A segunda grande divergência está no modo como se operacionalizam os conteúdos consignados na organização curricular dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em ordem à consecução dos objectivos previstos. De acordo com as instruções oficiais, “a concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios [oralidade, leitura, escrita].” (Programa de Língua Portuguesa, 1991). Esta concepção fez emergir zonas de tensão situadas sobretudo no domínio da leitura e no do funcionamento da língua. Por sua vez abre caminho para a diversidade de práticas pedagógicas que cada professor tem ao seu dispor no acto de decidir o percurso de

ensino e de aprendizagem de determinados conteúdos. Assim, é ao professor que cabe decidir

1. na planificação das actividades de leitura orientada, qual o objecto de análise textual (texto literário e/ou texto funcional/utilitário) e o tempo curricular dispensado a cada um dos tipos de texto (análise de texto ou análise literária?);
2. na planificação das actividades de funcionamento da língua,
  - a. que concepção pôr em prática: ensino da gramática ou reflexão sobre a língua?
  - b. por que metodologia optar: ensino-aprendizagem autónomo da estrutura e funcionamento da língua (oficina de gramática) ou integração da reflexão sobre a língua no trabalho de análise textual?
  - c. que saber relativamente à língua activar: saber gramatical ou saber linguístico?
  - d. que instrumento teórico usar e em que quadro teórico de investigação sobre a literatura e sobre a língua se situar?

Pelo facto de não haver uma resposta única para estas questões resulta, como sabemos, a diversidade, a sobreposição e a competição de práticas que, sendo pedagogicamente válidas, não assentam nos mesmos pressupostos científicos nem metodológicos. Esta abertura oferece ao professor a possibilidade de adequar a cada contexto de ensino e de aprendizagem a estratégia e a metodologia que achar adequada à superação de dificuldades e à consecução dos objectivos programáticos. No entanto, o que se verifica actualmente é que esta possibilidade, antes considerada uma ferramenta pedagógico-didáctica fundamental na prática da docência, mais recentemente tem exercido sobre os professores fortes pressões.

Até há relativamente pouco tempo, o professor de Português dominava um conjunto mais ou menos estabilizado (que não significa estático ou estanque) de saberes que respondiam, de modo razoável, às necessidades de aprendizagem dos alunos e às exigências da sociedade. Hoje, os saberes implicados no exercício da docência e no ensino do Português alargaram-se e o contributo da construção teórica e da investigação científica em áreas disciplinares cruciais expandiu-se, complexificou-se e especializou-se. O professor de Português é então chamado não só a aprofundar cientificamente o seu conhecimento em cada uma das áreas do saber, e em cada um dos seus sub-domínios, com o domínio dos respectivos quadros e instrumentos teóricos, mas também a elaborar articulações entre os diversos campos do saber e a articulação entre o conhecimento

teórico especializado e o nível cognitivo e etário dos alunos de acordo com um quadro educativo predeterminado.

Esse trabalho de constante actualização e empenho, a produzir em momento prévio à execução de cada aula, exige investigação, estudo, conceptualização, produção, avaliação, experimentação, regulação. Esse trabalho exige tempo. O professor, a quem caberia realizar o trabalho atrás referido, quando envolvido a tempo inteiro nas actividades escolares actualmente exigidas, só a muito custo conseguirá, em tempo útil, manter uma permanente actualização científica, construir pontes entre os diferentes domínios do saber, produzir materiais cientificamente fundamentados e pedagogicamente validados. Apesar disso, muitos docentes de Português têm procurado aprofundar a sua formação ao nível da especialização, desenvolvendo projectos de investigação científica. Contudo, não é difícil imaginar a impossibilidade de compatibilizar investigação e exercício da docência ao nível da exigência hoje pretendida.

Os grandes problemas residem, portanto, na divisão que atravessa o ensino do Português quanto à sua concepção, quanto aos princípios metodológicos orientadores da acção didáctica a desenvolver em contexto escolar e, sobretudo, quanto à função e ao perfil do professor, agente sem o qual não existe nem ensino nem aprendizagem. Este confronta-se com inúmeras incertezas que, no quotidiano escolar, atravessam todas as interacções pedagógicas. Não é possível pensar que depende exclusivamente da inteligência, vontade e entusiasmo do professor resolver os grandes desafios que a sociedade actual coloca ao ensino do Português.

Sabendo que o domínio do português falado e escrito é um factor de sucesso escolar, profissional e social, a disciplina de português tem de conseguir que o aluno atinja a mestria nesse campo. A competência linguística é também necessária para que os alunos se transformem em leitores autónomos e tenham acesso à informação e a todo um património literário.

Tudo isto só será possível com profissionais que tenham conhecimentos sólidos sobre a Língua Portuguesa, condição primeira para que o ensino do português, no século XXI, seja um ensino para o sucesso de todos os portugueses.

## **4.1. O professor de Português**

### **Que competências?**

Antes de continuarmos esta tentativa de definição de professor de português, torna-se necessário definir o termo “competência” uma vez que este vocábulo não pode alhear-se das qualidades exigidas ao professor de qualquer área do saber.

Com Chomsky (citado por Sardinha, 2005) foi introduzida a noção de competência linguística associada ao sujeito falante, cujos conhecimentos o tornam capaz de produzir e interpretar frases gramaticalmente correctas.

Posteriormente, Hymes (citado por Sardinha, 2005) remete-nos para a noção de competência comunicativa, a qual foi por ele definida como um conjunto de aptidões que permitem ao sujeito falante comunicar com outros sujeitos, independentemente do contexto sociocultural a que pertencem.

Em Mangueneau (2000, cit, Sardinha, 2005) encontramos três tipos de competência: a linguística, a genérica e a enciclopédica.

O Ministério da Educação, no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico, e regulamentado pelo Decreto-Lei 6/2001, assume assim o termo competência:

“o termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adopta-se aqui uma noção de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso”  
(2001:9)

No que respeita à Língua Portuguesa, e mais especificamente ao professor de Português, o documento emanado pela APP – Associação de Professores de Português – aponta sete competências enquadradas no perfil do professor de Português do século XXI:



- Conhecer e dominar a língua;
- Estimular as competências comunicativas;
- Praticar metodologias activas e diversificadas;
- Regular o processo de ensino e aprendizagem;
- Gerir diversidades e diferenças;
- Envolver-se em dinâmica de grupo;
- Promover a mudança.

É evidente que os parâmetros enunciados apontam para a competência linguística, a competência sociolinguística, a competência pragmática, e a competência comunicativa, que na perspectiva de Vieira (já citado) conferem o conhecimento declarativo/ científico - saber/ saber-aprender -, o conhecimento de realização – saber/ fazer - e o conhecimento deontológico – saber/ ser.

Como temos vindo a afirmar, neste limiar do século XXI exige-se ao professor uma formação de qualidade que, em nosso entender supõe, cada vez mais, a abertura ao diálogo permanente. O reforço da formação contínua, aliada à componente de formação para a investigação em estreita relação com a universidade, poderá ser o caminho a seguir.

## 5. MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Parte-se do pressuposto de que para haver professores com saberes e competências para desempenharem uma actividade profissional e com capacidade para tomar decisões e intervir socialmente, são necessários supervisores com formação especializada na área da supervisão. Nesta perspectiva, o desenvolvimento e o exercício de um posicionamento crítico/reflexivo por parte do supervisor, face ao processo de formação e ao contexto em que este decorre, a par da construção de um conhecimento profissional e de um estilo pessoal de actuação, surge como a finalidade central deste ponto.

A consciência da existência de mudanças profundas e sucessivas, que se operam no nosso tempo com rapidez crescente, aliadas à necessária abertura da escola ao meio envolvente, provocam necessariamente alterações nas funções do professor, exigindo-lhe uma intervenção mais plena na crescente complexidade da realidade educativa e impondo-lhe uma maior participação na resolução dos problemas reais e concretos que decorrem da inserção social do aluno. Para assumir os novos papéis que as transformações resultantes da acelerada transitoriedade da sociedade lhe exigem, o professor necessita de ter uma formação que o capacite para ser um profissional crítico, reflexivo e autónomo, capaz de concretizar a complexa e profunda tarefa de “formar e educar” exigida por esta nova sociedade. É sobretudo preciso, que com a sua forma de ser e estar, contribua para uma nova identidade profissional, alicerçada não só na exemplaridade das suas competências didácticas conjugadas com uma boa formação científico-educacional, mas também na exemplaridade da sua intervenção profissional.

Na crença de que a formação tal como tem sido concebida no nosso país, impregnada de uma forte componente teórica e técnica e orientada para a reprodução e manutenção de modelos de ensino se encontra hoje desajustada face às necessidades de uma sociedade em permanente mutação, urge repensar modelos e práticas alternativas de formação/supervisão de professores, na qual o supervisor, adquire um papel preponderante.

Nesse sentido, e ainda que numa base empírica, parecem elucidativos os testemunhos de alguns professores que, reportando-se à sua participação na formação inicial consideram o discurso dos supervisores essencialmente teórico, directivo, autoritário, coercivo e avaliativo, afastado frequentemente das realidades educativas concretas. Entre outras, estas circunstâncias parecem ser responsáveis, em parte, pelas representações pouco positivas manifestadas pelos professores relativamente às práticas educativas exercidas durante a formação inicial e em certa medida, explicam os seus reflexos pouco evidentes no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, e justificam a ineficácia que genericamente lhe está associada.

Enquadrado neste contexto, os rumos da formação devem orientar-se no sentido de considerar que a mudança de representações deve reportar-se à análise e reflexão sobre as práticas educativas do professor. Esta posição defendida por vários autores (Alarcão e Tavares, 1987; Shön, 1987; Oliveira, 1990; Garcia, 1992; Vieira, 1993<sup>a</sup>), assenta no princípio de que a análise e supervisão das práticas constitui-se como um instrumento formativo importante para o desenvolvimento profissional dos professores, passível de se repercutir a nível de mudanças das práticas escolares. Na mesma linha de argumentação, o conceito de formação terá de ser articulado, por um lado com o conceito de reflexão, encarado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um saber-fazer pessoal, sólido, flexível e dinâmico, assente em três dimensões: o do saber (incluindo o saber-fazer), o do ser e do saber aprender, com o objectivo de preparar os professores para uma atitude de mudança (Alarcão, 1995), e por outro, com o conceito de supervisão, cuja principal função é a de ajudar o professor a monitorar e a reflectir sobre a sua prática pedagógica com vista à melhoria do seu ensino (Wallace, 1991; Vieira 1993<sup>a</sup>).

Neste processo, o supervisor adquire um papel determinante, pois as práticas de supervisão por ele implementadas poderão ou não criar um clima favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, urge portanto repensar as práticas e concepções tradicionalmente aceites, lançando-se um olhar crítico, em particular, sobre a imagem do supervisor.

Este perspectivado de acordo com a visão tecnicista como um juiz do pensamento e actuação do professor, servindo como modelo a seguir (Wallace, 1991),

conduz a uma tendência reprodutiva e modeladora das práticas de ensino. Rejeitando-se esta imagem, defende-se de acordo com Wallace (1991) uma perspectiva colaborativa/reflexiva, onde o supervisor surge como um colega com mais experiência e saber, que acompanha e ajuda o professor a desenvolver-se através da prática sistemática da reflexão e da introspecção, com vista a uma melhoria do seu ensino.

O processo supervisivo, assim entendido, pressupõe uma colaboração entre professores e supervisores, num esforço conjunto de compreender situações complexas de ensino e de procura de estratégias conducentes à melhoria do mesmo. A análise e reflexão crítica sobre as práticas profissionais que decorrem de um processo deste tipo, conduzem presumivelmente a uma mudança a nível da formação de professores e consequentemente, a uma postura de questionamento e interacção face aos dilemas que caracterizam a escola e a sociedade, contribuindo para a criação de novas formas de actuação. Nesta perspectiva, atribui-se aos elementos envolvidos no processo supervisivo, um papel activo de renovação social, contrariando-se uma concepção de escola como um lugar de reprodução e de transmissão da ordem social estabelecida.

Por conseguinte, o supervisor deve possuir um conjunto de características que possibilitem envolver os professores na sua própria formação, de modo a que estes sejam capazes de alcançar competência profissional com base nos conhecimentos teóricos e científicos que foram experimentando e adaptando às suas práticas, concluindo este período de formação com o início de uma nova fase que se pretende interminável. O supervisor desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas um conjunto de características pessoais e alguma experiência de ensino, pelo que, *sem negar a importância destes elementos e admitindo mesmo a necessidade de uma certa “vocação para a supervisão”, afirma-se o imperativo de uma formação especializada* (Vieira, 1993<sup>a</sup>:29). Em consonância com esta posição, diversos autores (Oliveira, 1992; Ralha-Simões & Simões, 1990; Nóvoa, 1992; Vieira, 1993<sup>a</sup>; Paixão, 1995; Alarcão 1996) referem que a formação dos supervisores se assume como um dos aspectos mais importantes a ter em conta para a mudança dos rumos da formação de professores. Como sustenta Rosales (1992:12) perfilha-se um novo papel para o supervisor, que o encara como um profissional altamente preparado quer na *dimensão científico-pedagógica, teórica e prática*, quer na *dimensão afecto-relacional*.

Neste sentido, aos professores em formação têm de ser dadas oportunidades de recorrer a supervisores competentes que os iniciem na sua profissão e na sua aprendizagem profissional. Tal como refere Nóvoa (1992), *não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores*, o que implica obrigatoriamente a constituição de equipas formativas de supervisão que possuam uma preparação especializada nesse campo.

Com base neste entendimento da situação, decidiu-se conceber e implementar um projecto de intervenção, que procurou investigar a relação entre uma formação reflexiva e o desenvolvimento profissional dos elementos envolvidos, incidindo particularmente sobre a actuação do supervisor durante o processo supervisivo. Nesse sentido, o projecto desenvolvido no contexto da supervisão, procurou promover um posicionamento crítico/reflexivo por parte do supervisor, face ao processo de formação e ao contexto em que este decorre. O desenvolvimento e o exercício dessa capacidade, surge como a finalidade central da formação reflexiva e tem como implicação fundamental a valorização do saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática.

Nenhum modelo de formação inicial, focado exclusivamente sobre a aquisição de competências profissionais específicas, poderá dar resposta às necessidades emergentes num percurso sempre em aberto. Importa identificar os problemas que surgem no terreno da prática, estimular a preocupação de mudança e de aperfeiçoamento permanente e, sobretudo, acompanhar e apoiar a reflexão e consciencialização pessoal que o professor for efectuando. À supervisão, desde que redefinida nos seus propósitos e nos seus processos, caberá um papel relevante nessa formação.

Com efeito, a supervisão será entendida como o instrumento privilegiado em qualquer modelo de formação centrado sobre o desenvolvimento, porque consegue penetrar no espaço e no tempo “reais” da vida profissional do professor, porque proporciona um contexto de relações interpessoais estimulante.

A supervisão assim considerada é fruto duma revisão profunda dos objectivos e métodos que a caracterizavam tradicionalmente. De há muito que a orientação e a

avaliação da prática instrucional do professor formando, feita por especialistas ou por professores mais experientes, constituía uma componente fundamental de todos os sistemas de preparação para a docência. Mas só a partir da década de 60 se delinearam metodologias de supervisão sistemáticas e teoricamente fundamentadas, capazes de produzir modificações conscientes nos comportamentos do professor. De entre essas metodologias, destaca-se, pelo seu alcance, a **supervisão clínica**.

Com esta abordagem clínica foram sendo definidas as tarefas do supervisor, relativamente aos objectivos enunciados, e foram alargadas as finalidades desta forma de intervenção no ensino. Não era só o professor que interessava, mas também o aluno, cuja aprendizagem se pretendia tornar mais eficaz. Por sua vez, a análise das situações concretas de ensino – do que o professor ensina e do modo como ensina -, para além de visar o aperfeiçoamento da instrução e a consciencialização do educador, chega a ter como propósitos servir a reformulação do currículo, fazer progredir o sistema de ensino e até promover a própria mudança sociocultural da comunidade.

Assim, a supervisão clínica não deverá ser entendida de forma restritiva como uma técnica complexa para melhorar a actuação do professor em sala de aula, mas como um meio de incentivar a progressão intelectual e moral dos agentes e destinatários do ensino e como um instrumento indutor de inovação.

Aparentemente a supervisão clínica não se distingue da supervisão tradicional, visto que, tal como ela, tem por objectivo imediato promover o melhoramento da instrução.

As actividades de supervisão, com uma longa tradição em muitos países, cobrem uma diversidade de funções conotadas de um modo geral com a orientação e o controlo do ensino. Têm sido um instrumento relevante na formação e avaliação dos professores.

Durante a primeira metade do século – referem Mosher e Purple – foram-se afirmando duas grandes correntes de supervisão que continuaram a exercer influência até aos nossos dias: a **supervisão científica** e a **supervisão democrática**.

A primeira destas concepções tem como modelo de actuação a prática científica, aparecendo articulada com um critério de eficiência. Ao supervisor cabem as tarefas de

investigação, que fazem dele um especialista de ensino, apto a dirigir e avaliar rigorosamente o trabalho do professor, o qual se torna assim fundamentalmente num operacional, num mero executor de programas e metodologias. As relações entre supervisor e professor serão “neutras”, enquadradas numa organização hierárquica, cuja finalidade é “produzir” com eficácia.

A supervisão “democrática” posiciona-se de forma diferente, dentro de uma perspectiva humanista, situando-se num contexto de relações pessoais abertas, sem o qual não seria possível estimular o livre desenvolvimento da personalidade do professor. Em lugar de privilegiar as funções de avaliação e inspecção, o supervisor assume-se como um guia, um auxiliar do professor, apoiando-o na definição de um projecto pessoal, sem nunca pôr em causa a sua autonomia.

Entre estas duas concepções extremas do que deve ser o trabalho do supervisor, situam-se posições menos consistentes. A supervisão clínica afasta-se de cada uma destas modalidades, optando por uma linha de actuação rigorosa e estruturada, que tem simultaneamente em conta o desenvolvimento das potencialidades do professor.

## **6. DESCRIÇÃO DO ESTUDO**

### **6.1. Estudo de caso**

Não é fácil caracterizar o estudo de caso. Em Portugal, vários têm sido os investigadores que alertam para a correcta utilização do lexema “caso” no contexto quer de supervisão pedagógica quer em investigação educacional.

Assim, achamos que tem pertinência um esclarecimento devidamente fundamentado, sobre o que, no âmbito do nosso cenário, entendemos por caso. Vejamos o que nos diz Shulman (1986):

“[...] um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.”

Mediante o exposto um caso deve ser bem documentado e bem descrito.

Em Carter (1990) o caso é definido como a aprendizagem dos professores a partir das suas experiências, o que converge para um conjunto de acontecimentos interligados que podem contar uma história, tendo o professor como protagonista e os alunos como personagens de destaque.

Sem sombra de dúvida, a nossa dissertação, embora com alguns cambiantes, insere-se no estudo de caso onde o supervisor faz de protagonista, tendo o núcleo supervisionado a função de personagens de destaque.

### **6.2. Caracterização dos casos: sujeitos da investigação**

O Núcleo de Estágio é constituído por três alunos, que apresentaram desde logo diferenças. Eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e os 26 anos e todas da licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas, da Universidade da Beira Interior, e que passarei a identificar por A, B e C.



A realidade da nossa escola foi desde logo o contacto que tiveram como professoras. Para um melhor conhecimento de cada uma das estagiárias passamos a apresentar cada uma em separado, baseando-nos para o efeito no primeiro documento de avaliação enviado para a UBI.

**A estagiária A** desde sempre demonstrou um espírito de luta e de empenho para alcançar o seu melhor, revelando muita responsabilidade na planificação das suas aulas. A turma do 7º ano de escolaridade com a qual ela trabalhava, tinha características especiais quanto ao comportamento, sendo um pouco faladores por quererem participar todos ao mesmo tempo, mas revelou capacidade em trabalhar com eles e, assim, contornar este problema. Conseguiu diversificar um pouco as estratégias, procurou adequar os materiais às suas necessidades, diagnosticou situações de maior dificuldade na aprendizagem e preocupou-se em levar os alunos a empenharem-se mais no estudo. Demonstrou sempre uma preocupação na apresentação do seu trabalho, pautando-se pelo rigor em todos os aspectos. Faltou-lhe dar um pouco mais de dinâmica às aulas, apostando no aspecto lúdico-didáctico.

A estagiária manteve um óptimo relacionamento com os alunos e com a restante comunidade educativa. Revelou autonomia e empenho nas tarefas propostas, não descurando as sugestões dadas. Mostou-se solidária com as suas colegas do núcleo de estágio, disponibilizando-se para ajudar e partilhar.

**A estagiária B** foi sempre mais discreta e muito comedida nas suas atitudes. Manifestou muito empenho na realização das actividades programadas e mostrou-se prospectiva e inquiridora relativamente a matérias que leccionava e materiais que construía. Dominava, com alguma segurança, conhecimentos nas áreas da Linguística e da Literatura, mas revelou necessidade de uma constante actualização científica na actividade docente, preocupando-se em transmitir os vários conteúdos aos alunos de forma correcta e contextualizada. Planificou com correcção, preocupando-se em interligar os vários itens do plano e em dar um fio condutor à aula.

A estagiária criou desde logo uma grande empatia com a turma, também do 7º ano de escolaridade, e preocupou-se em ir ao encontro das suas principais dificuldades, procurando que os alunos as superem. Para tal, soube promover um ambiente e ritmo de trabalho propício ao ensino-aprendizagem e actuar com calma mesmo nas situações mais imprevistas.

A estagiária C desenvolveu o seu trabalho com uma turma do 8º ano de escolaridade. Demonstrou sempre muita responsabilidade e muito empenho nas actividades do núcleo. Planificou com rigor e preocupou-se em manter um fio condutor na aula. Além disso, mostrou-se sempre receptiva a sugestões no sentido de melhorar aspectos da sua prática lectiva. De temperamento calmo, conseguiu gerir o clima em sala de aula de uma forma muito saudável e manter uma grande empatia com os alunos. Preocupou-se em transmitir com correcção os conteúdos programáticos e ir ao encontro das dificuldades dos alunos, para assim conseguirem superá-las. Para além da sua calma não deixa de possuir igualmente sentido de humor, e assim contribuir para um bom clima de ensino-aprendizagem. Adoptou um discurso oral claro, objectivo e cuidado e preocupou-se em aplicar estratégias de mediação face às dificuldades evidenciadas pelos alunos.

Este contacto com a realidade escolar e esta proximidade com alunos só foi possível porque, desde há uns anos a esta parte, ou seja, desde que os estágios pedagógicos deixaram de ser remunerados e aos professores estagiários deixaram de ser atribuídas turmas, pusemos em acção uma política de estágio um pouco diferente da praticada nos outros núcleos. Defendemos a ideia de que, para um verdadeiro estágio, é necessário estar em contacto directo e contínuo com os alunos, sentir de perto o trabalho realizados pelos e com os alunos, conhecê-los e acompanhá-los no processo de ensino-aprendizagem, ao longo de todo um ano lectivo, e não apenas aquando da assistência e/ou regência às turmas do professor orientador. No fundo, a sala de aula constituiu centro e motor da acção de cada uma delas. O saber pedagógico que advém de uma observação colaborativa nasce de um saber-fazer partilhado, co-construído e reconstruído, materializado no desenvolvimento das suas próprias competências. Observar *com* traduz a natureza da observação colaborativa que foi progressivamente explorando caminhos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento da autonomia das estagiárias e de reflexividade profissional. Desta forma, a teoria nasce da prática e não apenas o contrário. Desta forma, supervisores, orientadores, estagiários assumem papéis colaborativos na procura de compreender e melhorar a acção pedagógica e supervisiva.

Relembramos que o exposto na Portaria nº 1097/2005, de 21 de Outubro, não foi posto em causa, até porque as novas regras de funcionamento dos estágios foram logo tidas em conta pelo Conselho Executivo da escola na elaboração dos horários.

Simplesmente não podemos esquecer que ao professor orientador também se colocam questões sobre quem são estes sujeitos (qual o seu percurso anterior, experiência prévia, expectativas e motivações em relação ao Ensino...); como vivem a transição do papel de aluno para o de “professor”; que aprendizagens percebem como decorrendo do seu primeiro contacto com a docência, ou o impacto do estágio no seu desenvolvimento vocacional.

Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, por corresponder ao derradeiro momento da sua passagem pelo contexto académico, e pela intensidade dos desafios que esta transição encerra, entendemos o estágio pedagógico como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência.

### **6.3. A Escola**

O estágio realizado teve lugar numa escola de 2º e 3º ciclos, com características particulares, até porque o facto de ter estagiários há já alguns anos (desde o ano lectivo de 2001/2002) contribuiu para lhe atribuir algumas dessas particularidades. Julgamos, pois, pertinente fazer uma breve caracterização da escola, baseada no mais recente Projecto Educativo, e que será apresentado no ponto seguinte.

### **6.4. O Projecto Educativo**

Neste estudo de caso todo o trabalho realizado com o núcleo de estágio teve sempre em conta o Projecto Educativo do Agrupamento em que a escola se insere. Assim sendo, cabe na nossa dissertação uma alusão ao documento citado.

## **AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SERRA DA GARDUNHA**

### **PROJECTO EDUCATIVO 2007/ 2010**



*A Escola: Uma Comunidade de Aprendizagens*

## **INDICE**

### **1. INTRODUÇÃO**

### **2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MEIO**

### **3. AVALIAÇÃO DO ANTERIOR PEA**

#### **RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA**

#### **DIAGNÓSTICO**

### **4. MISSÃO**

### **5. PRINCÍPIOS ORIENTADORES**

### **6. PRIORIDADES**

### **7. OBJECTIVOS GERAIS / METAS**

### **8. PLANO DE ACÇÃO**

### **9. A BIBLIOTECA ESCOLAR/CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS NO PROJECTO EDUCATIVO DE AGRUPAMENTO**

### **10. AVALIAÇÃO DO PROJECTO**

### **11. QUADROS ANEXOS – 2007/2008**

## 1. INTRODUÇÃO

*"Una escuela que piensa está hecha por personas que piensan o aprenden a pensar. Aprender a pensar quiere decir literalmente abrir una discusión continua, un interrogarse continuamente, un observar, aportar material para discusiones (...) conciencia, responsabilidad, pensamiento ético, pensamiento cultural. Lo que importa es que la escuela piense ..."*

Malaguzzi, 1991

O *Projecto Educativo* é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei 115-A/98, artº 3º).

Documento orientador da “vida” da escola, poderá assumir-se também como instrumento privilegiado para a construção da autonomia, se reflectir as opções singulares da escola, as que a individualizam como organização, perspectivando o futuro de forma realista e capaz de desencadear o empenhamento de todos os actores educativos na concretização dos princípios e objectivos aí definidos.

A construção do Projecto Educativo é um trabalho partilhado, fruto do diagnóstico dos problemas reais, da reflexão, da avaliação de resultados, do permanente questionar – se, do aprender a aprender... Como tal, deve ser gerador de melhoria organizacional e de sucesso, aberto à comunidade educativa, flexível no seu desenvolvimento.

Pressupõe competências e qualidade científica, abertura à inovação, articulação de projectos e desenvolvimento de um plano de acção, bem orientado para os objectivos e destinatários. Mas pressupõe, igualmente, e como condição *sine qua non*, a criação de uma “comunidade de aprendizagem”, onde a articulação e cooperação entre as pessoas, a participação democrática e comprometida de todos nas decisões, se fundamentem na confiança e na partilha do sucesso e das dificuldades.

Como já referimos noutros documentos, uma escola inteligente, que aprende a aprender, é uma escola de objectivos partilhados, de colegialidade, de aprendizagem para todos, onde todos são responsáveis pelo sucesso, sabem correr riscos, num clima de respeito mútuo, de abertura e de boa disposição.

Como documento orientador para os próximos três anos, o presente Projecto Educativo consubstancia esta visão partilhada de escola, num processo contínuo de melhoria sustentada por e para todos.

Porque, como diz o poeta António Gedeão, “... o dia constrói-se; não se espera. /Não é Sol que deflagre num imprevisto de luz.”

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MEIO**

### **2.1. Contexto físico e social**

O Concelho do Fundão é constituído por 31 freguesias, com uma população de 31 482 habitantes e uma área de 701,65Km<sup>2</sup>.

Este Agrupamento foi constituído e homologado, em 5 /07/2003 e abrange uma área de 372,28 Km<sup>2</sup>, correspondente a 17 freguesias e 21 016 habitantes, tendo 12 estabelecimentos do ensino pré-escolar, 16 do 1º ciclo e 1 do 2º e 3º ciclos. Este universo de alunos transporta para o Agrupamento realidades familiares bastante diversas, pois traduzem um tecido económico de prestação de serviços, empregados de comércio, fabris e profissões liberais. Podemos encontrar ainda algumas famílias com ligação precária à agricultura. Este facto só não tem um impacto negativo na vida dos alunos, porque, para além do apoio integrador desenvolvido pela Acção Social Escolar, as estruturas pedagógicas fomentam actividades específicas: reforço de aprendizagens, apoios individualizados, apoios específicos a alunos oriundos do estrangeiro, visitas de estudo, produção de materiais para alunos com dificuldades de aprendizagem, criação de clubes e desenvolvimento de actividades inter – escolas e inter - ciclos. Estas medidas permitem esbater desigualdades entre estabelecimentos de ensino, apostando na melhoria das condições de trabalho dos alunos mais desfavorecidos.

### **2.2. Dimensão e condições físicas da escola**

A dispersão das escolas do pré-escolar e do 1º ciclo, bem como a singularidade de cada uma (escolas e jardins de infância de lugar único, escolas com dois lugares, escolas com mais de três lugares, parque escolar a necessitar de obras/reconversão, carência de materiais pedagógicos) constituem um dos maiores desafios que se colocam à unidade e à qualidade pedagógica deste Agrupamento.



O regime de funcionamento das escolas do Agrupamento articula-se do seguinte modo: - JI – turno único, incluindo a componente lectiva e componente social; - EB1 – três regimes diferenciados: normal, duplo da manhã e duplo da tarde; EB 2/3 – turno único. Partindo desta realidade, as estruturas de orientação pedagógica delinearam um Plano de acção visando uma verdadeira articulação dos vários ciclos, através do trabalho articulado e cooperativo entre os professores e de reuniões preparatórias de actividades entre professores dos vários ciclos/anos de escolaridade. Assim, a integração no Agrupamento, do pré-escolar e do 1º ciclo, provocou uma total rotura com a anterior situação, criando novas formas de organização, inovadoras dinâmicas de trabalho, assim como o desenvolvimento de parcerias com outras instituições.

Quanto às instalações, em alguns JI, EB1 e na escola sede verifica-se carência de salas, o que traz alguns condicionalismos a nível de horários e constituição de turmas. O estado de conservação é razoável; no entanto, nas escolas de regime duplo (1º ciclo), os espaços existentes não correspondem às necessidades pedagógicas actuais: salas de aulas de dimensões reduzidas, não existindo salas alternativas, indispensáveis à prática das Actividades de Enriquecimento Curricular, ou actividades mais específicas no âmbito do currículo, bem como Actividades de Animação e Apoio à Família, no caso do pré-escolar.

Relativamente a melhoramentos do parque escolar há a referir a inauguração das instalações do Jardim-de-Infância de Aldeia de Joanes, no ano lectivo 2006/2007, permitindo a criação de mais uma turma, bem como a alteração de espaços diferenciados, que respondem também a necessidades do 1º ciclo, nomeadamente na prática da Educação Física.

Na Escola Sede, edifício recente (10 anos), foram já feitas obras em virtude de novas necessidades entretanto surgidas. É disso exemplo a instalação de uma BE/CRE, que nos permitiu ficar integrados na Rede Nacional de Bibliotecas e fazer candidaturas a algumas Bibliotecas fixas de 1ºciclo e pacotes itinerantes para todas as escolas do Agrupamento. Estas indispensáveis adequações de espaços proporcionaram novas valências, e colmataram de alguma forma, a falta de salas / gabinetes onde os professores cumpram os seus “Tempos de Escola” e onde os alunos executem as suas tarefas. Para melhorar a prática das aulas de Educação Física, encontra-se neste momento em fase de construção um pavilhão Gimnodesportivo.

No que diz respeito à segurança dos edifícios do pré-escolar e do 1º ciclo há a registar a quase total ausência de equipamentos de segurança: extintores, luzes e portas de

emergência, sinalética adequada e, em alguns casos de edifícios próximos da via pública, faltam grades de protecção. Face a esta situação, o Agrupamento fez o levantamento de todas as necessidades, desenvolvendo esforços junto da autarquia, no sentido de melhorar este estado de coisas. Por outro lado, a atenção dos professores e auxiliares de acção educativa, bem como a elaboração dos Planos de Emergência em cada estabelecimento, têm contribuído para a definição de regras e procedimentos, em caso de acidente, bem como para um ambiente seguro no espaço escolar. Relativamente à escola sede, o nível de segurança é bom, dado estarem cumpridas todas as normas necessárias, nomeadamente equipamentos, Plano de Segurança e Emergência. A comunidade escolar conhece as normas de segurança e a forma de actuar em conformidade com a necessidade.

### **2.3 Caracterização da população discente**

O ambiente económico e social dos nossos alunos, e a diversidade linguística e étnica dos mesmos são um desafio constante enfrentado pelas várias estruturas pedagógicas do Agrupamento, através da concepção de mecanismos de integração na vida da escola. Existem neste Agrupamento alunos de diferentes Nacionalidades aos quais tem sido prestado todo o Apoio Pedagógico (apoio individualizado da própria língua na sala de aula e reforços de aprendizagem) a fim de minimizar dificuldades na sua integração na Sociedade Portuguesa e Comunidade Escolar. Entende-se, pois, a existência de alunos com uma riqueza linguística considerável, havendo outros com uma manifesta pobreza vocabular. Esta situação transversal a todos os ciclos contribui fortemente para definir o nível de aproveitamento/comportamento dos nossos alunos. A escola define também várias estratégias, quer para os alunos com NEE (apoio dos professores de Educação Especial), quer para aqueles com dificuldades de aprendizagem (apoio dos professores dos Apoios Educativos), ou para aqueles que revelam capacidades acima da média. A aplicação de medidas específicas para cada caso: Planos Educativos Individuais, Planos de Recuperação, Acompanhamento ou de Desenvolvimento, tornaram a vida escolar destes alunos mais motivadora e geradora de melhores resultados académicos.

Relativamente aos alunos que frequentam o pré-escolar e o 1º ciclo, existe uma boa assiduidade, não havendo registos de abandono escolar permanente. No entanto, em grupos de etnia cigana, notam-se ausências intermitentes das quais são dadas conhecimento ao Órgão Executivo. Nos 2º e 3º ciclos e CEF's (Curso de Educação e Formação) existem casos pontuais que têm sido resolvidos sem grandes dificuldades pelos Directores de Turma. Os casos de abandono escolar são comunicados à

professora interlocutora, responsável pelas questões de abandono. As faltas são sempre comunicadas e justificadas junto do respectivo professor ou do director de turma. Nos 2º e 3º ciclos, o número de faltas dos alunos é cada vez menos um elemento condicionante do seu aproveitamento. A desmotivação pelas actividades escolares que levava ao abandono e a processos disciplinares foi colmatada pela criação de CEF's, que vieram dar resposta a algumas necessidades e ambições dos próprios alunos, perspectivando um futuro de vida.

#### **2.4. Pessoal Docente**

Ao nível do Pré-Escolar não se considera a existência de grande mobilidade, pois os docentes são na sua maioria pertencentes ao Quadro de Escola. Nos 1º, 2º e 3º ciclos, a taxa de mobilidade é maior, vindo a diminuir nos últimos três anos. No corrente ano lectivo (2007/2008), verificam-se os primeiros sinais de estabilidade.

No que diz respeito à distribuição de serviço dos docentes, para além das regulamentações legais em vigor, existem disposições emanadas do Conselho Pedagógico, nomeadamente: continuidade pedagógica, adaptação à turma em termos relacionais e continuidade de projectos. Os Directores de Turma são nomeados de acordo com o perfil da turma e as competências demonstradas. O desempenho de cargos assenta em critérios de competência, tendo-se vindo a esbater o carácter de rotatividade.

Quanto à assiduidade, tem aumentado a preocupação por parte dos Docentes de não faltar; no Pré-Escolar e 1º ciclo, atendendo ao facto de não existir uma "Bolsa de Substituição", é quase impossível evitar alguma percentagem de absentismo, uma vez que, na sua maioria, estes estabelecimentos de Ensino são de lugar único. Nos 2º e 3º ciclos, a percentagem de absentismo tem vindo a diminuir pela possibilidade de permutas, entre os docentes, aproximando assim o número de aulas dadas do número das previstas.

#### **2.5. Pessoal não docente**

O pessoal não docente em exercício no Agrupamento pauta-se por um bom nível de assiduidade o que muito contribui para o êxito das actividades programadas. No entanto, o número de funcionários do quadro, existente no pré – escolar e 1º ciclo,

é considerado insuficiente, uma vez que a maior parte dos contratos é da responsabilidade da Câmara Municipal que não actualiza o quadro do pessoal em função das necessidades. Na escola sede, o número de funcionários do quadro e com contrato individual de trabalho é suficiente em termos de ratio, mas insuficiente face à dimensão física exterior do espaço escolar, que exige vigilância permanente. Para dar resposta a esta necessidade a escola recorre aos programas ocupacionais do Centro de Emprego e Formação Profissional.

A partir da implementação do Agrupamento, o suporte administrativo de cada estabelecimento de ensino está a cargo dos serviços de administração escolar que, a partir de 2003, instituíram o sistema de gestão de processos e atendimento personalizado. Estes serviços articulam o seu horário de forma a poderem atender os professores em serviço em escolas mais distantes e que chegam à sede do Agrupamento fora do “horário de expediente”. Para a distribuição de serviço, é tido em conta o perfil do funcionário e a avaliação de desempenho, a par da sua auscultação.

### **3. AVALIAÇÃO DO ANTERIOR PEA**

#### **RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO INTERNA**

##### **PLANO DE ACÇÃO 2004/2007**

O Plano Educativo do Agrupamento (PEA) a implementar no triénio de 2007/10, na óptica do Grupo de Avaliação Interna, deverá dar continuidade às linhas orientadoras essenciais do actual PEA, embora, quanto a objectivos e estratégias, deva ser mais alargado e aprofundado.

Recordamos essas linhas orientadoras: apoiar de forma eficiente os alunos com NEE; apoiar os alunos com razoável/bom ritmo de aprendizagem; apoiar alunos que não revelam/ou revelam pouco sucesso escolar e nem sempre aderem ao actual modelo educativo; oferecer vias de ensino facilitadoras de uma transição para a vida prática; oferecer actividades culturais a todos os alunos, nomeadamente aos provenientes de famílias com rendimentos económicos baixos e/ou com poucas habilitações literárias; reduzir o abandono escolar”.

O novo PEA deverá, à semelhança do PEA ainda vigente, reflectir e expressar a cultura / espírito organizativo da Escola/Agrupamento, o empenho e profissionalismo dos seus elementos a bem servir os alunos – o seu sucesso escolar e humano – e as novas situações escolares, a saber: as decorrentes da

política educativa do Ministério da Educação e as provenientes da própria evolução da Comunidade Educativa, como a do seu crescimento demográfico e geográfico e a do seu crescimento educativo, em termos de quantidade e qualidade, observável, por exemplo, na existência de mais cursos / turmas de CEF, clubes, projectos, oferta de actividades de enriquecimento curricular, etc.

O Agrupamento, pela pressão social, pela consciência da existência de lacunas e necessidades educativas dos alunos e pela própria lógica da procura de melhoria, de mais sucesso educativo, teve que crescer educativamente. Todos os profissionais, com destaque para os professores, tornaram-se mais responsáveis (vide descida dos níveis de absentismo), mais conscientes e interventivos, interrogando-se, problematizando, propondo soluções e incentivos para os seus diferentes tipos de alunos, e, sobretudo, tornaram-se mais organizados, articulando-se melhor, de forma mais eficiente, em todo o processo escolar e educativo.

Esta evolução positiva do Agrupamento, de algum modo, foi apreendida pelo meio social envolvente (Fundão), passando a expressar/reproduzir socialmente uma “representação positiva” da escola/Agrupamento, dos seus órgãos, profissionais e alunos (vide últimos inquéritos). A Escola sede deixou de ser considerada a parente pobre e problemática da região e tornou-se, inclusive, menos excêntrica geograficamente em relação ao Fundão. Para este último aspecto terá contribuído bastante, por exemplo, a proximidade da novel Escola Profissional, e mais contribuirá, de futuro, o Pavilhão gimnodesportivo, almejado há tanto tempo.

Sabemos, no entanto, que a continuidade e reforço desta boa imagem social do Agrupamento, nomeadamente, em termos de organização e funcionamento, tem que ser uma conquista quotidiana face aos inúmeros e novos desafios educativos que estão sempre a surgir e tem que passar também pela acertada divulgação, a nível interno e externo, de tudo o que de bom se vai fazendo. Por vezes, não se conhecem suficientemente actividades desenvolvidas no Agrupamento, por exemplo, pela UAM ou pelos Jardins de Infância (animação/apoio às famílias). Precisamente, para obstar um pouco a este desconhecimento, algumas estruturas do Agrupamento vão criando sites e blogues.

Em termos gerais, pode-se concluir que o Agrupamento de Escolas da Serra da Gardunha cumpriu, em diversos aspectos, plenamente a política educativa definida no actual PEA e inclusive avançou para lá do que se pensaria concretizável, exigindo-se, agora, mais um ou vários passos em frente, com o alargamento e aprofundamento das estratégias, a introdução de novos elementos organizativos/educativos e mais qualidade e responsabilização a todos os níveis.

Nas relações com o contexto, o Agrupamento deverá continuar as suas parcerias “naturais”, por razões institucionais e de proximidade (destaque para a parceria com a Escola Profissional), e iniciar novas parcerias, como as associadas ao Projecto “Escolhas” ou outras, como a do Externato Capitão Santiago de Carvalho, em Alpedrinha, por se situar na zona este da Serra da Gardunha, nova área

acrescentada à área inicial do Agrupamento e por aquela instituição receber a maioria dos seus alunos do 1º ciclo daquela zona.

Deverá continuar a apostar e a aproveitar, dentro das suas possibilidades de trabalho e de tempo e do que for ajustável à realidade do Agrupamento, as oportunidades que se vão oferecendo, em termos de Projectos. Saliente-se neste aspecto, os últimos projectos abraçados pelo Agrupamento, o “Escolhas” e o do “Educação para Empreendedorismo”.

Deverá melhorar a Segurança nas escolas do 1ª Ciclo e nos Jardins de Infância e equipá-las com o necessário material informático

Seria importantíssimo a Escola sede possuir mais espaços / salas para o trabalho individual (TE) dos professores na escola, para os Reforços e Apoios educativos, etc. Com este desiderato a Escola ganharia em organização e em eficiência educativa. Igualmente, a existência de mais salas de aula permitiria uma melhor organização dos horários das turmas, de forma a concentrar, por exemplo, as ditas “aulas teóricas”, mais no turno da manhã.

Terá que continuar a lutar para trazer os pais/encarregados de educação para a vida da escola, sobretudo os dos alunos desinteressados e mal comportados, de forma a se envolverem no processo educativo e a se responsabilizarem mais na sua função de pais. Neste sentido, o contributo da Associação de Pais/Encarregados de Educação pode ser precioso, muito embora esta Associação tenha bastantes dificuldades em atrair e reunir os seus potenciais associados.

Em relação à diminuição do insucesso escolar a escola terá que se organizar melhor em alguns aspectos como o dos “reforços educativos”, a melhoria contínua da articulação entre os diferentes níveis do Ensino e uma melhor divulgação dos materiais produzidos para apoios específicos, talvez pelos professores de Educação Especializada.

Uma proposta que achamos crucial para a melhoria do ensino/aprendizagem (comportamento e aproveitamento), poderá ser a criação de um grupo de professores, tipo “Task-force”, para trabalhar com os alunos que se recusam a cumprir as tarefas escolares ou são mal comportados nas aulas. Parte destes alunos, com o decorrer da experiência, possivelmente passarão a preferir trabalhar na aula do que serem confrontados com este tipo de situação forçada. Todos ganharão...

Num outro sentido educativo, pensamos que a Escola sede deverá oferecer, para lá do quadro de mérito, a funcionar mais como incentivo/prémio, novos caminhos para a excelência, por exemplo com a criação de um clube vocacionado para tal, aberto a todos, mas especialmente àqueles que quiserem saber bastante das “matérias” que escolherem. Um clube destes deverá ser orientado por professores das diferentes áreas científicas e artísticas.

## **Relatório do Questionário aos Alunos da Escola – sede do Agrupamento**

O inquérito, objecto deste pequeno relatório, foi realizado no ano lectivo de 2005 / 2006 e abrangeu 152 alunos ( 31,5% da totalidade), sendo 38 do 5ºano, 40 do 6ºano, 32 do 7ºano, 23 do 8ºano e 19 do CEF. Os organizadores do inquérito pretenderam abranger a totalidade dos alunos da Escola - sede, de modo a obterem, sem ampliações de amostragens e consequentes possíveis desvios, um retrato mais fiel das opiniões gerais do conjunto de alunos acerca da sua escola. Por razões que desconhecemos não foi possível concretizar o objectivo inicial dos organizadores do inquérito, pensamos, no entanto, que o número de inquéritos respondidos dá-nos já uma quantidade apreciável de resultados suficientemente representativos, sem grandes desvios, dos que poderia manifestar a totalidade de alunos da escola.

Procedemos à quantificação de todas as respostas dadas pelos alunos, fazendo-o de forma agrupada segundo os diferentes anos e ciclos, o que nos permitiu perceber, em traços muito largos, algumas variações de opinião entre os diferentes anos. No entanto, no final, optámos por apresentar apenas os resultados do conjunto dos alunos inquiridos, sem segmentá-los por anos, isto, por ser este o objectivo que verdadeiramente interessava e por razões de uma maior legibilidade dos resultados / gráficos, isto, atendendo ao número elevado de questões / respostas do inquérito.

Numa primeira observação dos 56 gráficos, “à vol d’oiseau”, constatamos que, em quase todas os assuntos questionados, se verifica uma supremacia evidente das opiniões positivas / favoráveis à escola, com maior ou menor distância percentual, em relação às opiniões negativas. A soma das respostas “Concordo totalmente” e “Concordo de modo geral” é quase sempre superior à soma das respostas de cariz negativo “Concordo em parte” e “Discordo”. Dizemos “quase sempre”, por haver algumas excepções, o caso da circulação ordeira nos corredores e escadas em que se regista um empate e os casos do tempo da espera para atendimento e dos baixos níveis de ruído em que a opinião negativa se sobrepõe à positiva.

Pelo lado da opinião favorável dos alunos em relação à escola, destacamos os resultados percentuais elevados e com supremacia evidente nos aspectos referentes à integração / socialização, com destaque para o conhecimento dos interlocutores institucionais, a divulgação das informações externas e internas e o desenvolvimento de competências sociais.

A mesma supremacia das respostas favoráveis se verifica nas questões referentes às atitudes dos alunos face à Escola, com destaque para o fomento de amizades, a dinâmica de Escola, a ajuda na resolução de problemas e outras, incluindo as que se relacionam mais com o que se pode passar no interior das salas de aula, casos do sentir-se respeitado, ser solicitado e dar opinião, ter à vontade para expressar dúvidas, sentir-se acarinhado, etc.

Pelo lado da opinião menos favorável dos alunos em relação à Escola, para lá dos dois casos já referidos anteriormente, constatamos alguns valores percentuais um tanto elevados (mais de 40 %), ainda que mais baixos que os de opinião positiva. Referimos, por exemplo, os referentes ao comportamento nos recreios, entradas e saídas ordeiras das salas de aula, comportamento cívico no bar / cantina, razoabilidade dos preços, vandalismo e interacção da Escola com outras entidades e também com outros países.

Por sua vez, de entre as duas respostas diametralmente opostas, a do “Concordo totalmente” e a do “Discordo” - posições que poderão, talvez, pela sua maior radicalidade, representar, de forma mais nítida, uma maior percepção social de parte da comunidade estudantil, em relação aos assuntos em questão - realçamos, pela negativa, valores apreciáveis de “Discordo” nos casos da circulação ordeira nos corredores e escadas, a razoabilidade dos preços e o vandalismo. Nesta perspectiva, pela positiva, o mesmo se poderá dizer para os casos em que os valores percentuais do “Discordo” são ínfimos, como acontece, por exemplo, nos casos da celebração de acontecimentos importantes, participação da comunidade nas actividades, conhecimento dos interlocutores –DTs, informação sobre o rendimento escolar, interacção com outras escolas, fomento de amizades, ajuda na resolução de problemas e promoção de projectos.

Quando o “Discordo” apresenta valores percentuais baixos, as respostas mais positivas “Concordo totalmente” e “Concordo em geral” obtêm geralmente valores elevados, tendo o “Concordo totalmente” supremacia em relação ao “Concordo em geral”, exemplos: celebração de acontecimentos importantes, participação da comunidade educativa nas actividades da Escola, envolvimento dos alunos nas actividades e fomento das amizades. Nesta comparação entre as duas respostas positivas face ao “Discordo” com valor ínfimo, menos são os casos em que a supremacia pertence ao “Concordo em geral”, exemplos: informação sobre o rendimento escolar, a ajuda na resolução de problemas e promoção de projectos.

No cômputo geral dos 56 gráficos o “Concordo totalmente” ocupa a posição cimeira em 37 casos e o “Concordo em geral”, em 15 casos, registando-se ainda 4 empates entre estes dois tipos de respostas positivas. De registar ainda que os dois resultados percentuais mais elevados pertencem ao “Concordo totalmente” e são eles, 50,3% para a questão dos incêndios e 45% referente ao sentir-se respeitado.

Por sua vez, da parte das duas respostas negativas, o “Concordo em parte” apresenta geralmente níveis percentuais superiores ao “Discordo”, o que só não acontece, para lá de um empate, em 10 casos, exemplos: razoabilidade dos preços, passeios, nas filas de espera, eleição dos representantes dos alunos, actividades da Associação de Estudantes, casos de indisciplina, vandalismo, agressões, interacção com outros países e aceitação da diferença. Registe-se ainda que por duas vezes o “Concordo em parte” fica muito perto da posição cimeira no leque das quatro respostas possíveis às questões formuladas no questionário e sempre em competição com o “Concordo em geral”, exemplos: entradas e saídas das salas de aula e tempo de espera para atendimento.



Para terminar este fastidioso rol de constatações, concluímos, em termos gerais, que a opinião da grande maioria dos alunos é favorável à escola, com o “Concordo totalmente” a dominar nos aspectos da integração / socialização e nas atitudes dos alunos face à Escola, diferentemente do que acontece em relação ao espaço escolar.

Em termos de pontos fortes, considerados a partir, por exemplo, do valor referencial de 75%, soma das duas respostas positivas, registamos os seguintes: qualidade dos produtos, precaução face aos incêndios, celebração de acontecimentos importantes, participação da comunidade escolar nas actividades, conhecimento dos interlocutores – DT, C. Executivo e Auxiliares, informação sobre o rendimento escolar, participação de faltas, comunicação de acidentes pessoais, saber estar na sala de aula, eleição dos seus representantes, trabalho de equipa, interacção com outras escolas, envolvimento dos alunos nas actividades, fomento de amizades, ajuda na resolução de problemas e ser solicitado e dar opinião.

Esta percepção favorável dos alunos relativamente à escola pode ser ainda mais reforçada se se tiver em conta que o “Concordo em parte” também pode ser interpretado de forma favorável ou positiva.

Os registos que verdadeiramente se podem considerar, de forma clara, como desfavoráveis / negativos em relação à escola são os do “Discordo” e estes são os que têm menor expressão, muito embora sejam, certamente, sempre bem significativos e reclamantes de uma leitura atenta.

Em termos de pontos fracos, considerados a partir, por exemplo, de valores percentuais superiores a 20% da resposta “Discordo”, registamos os seguintes: circulação ordeira nos corredores e escolas, entradas e saídas ordeiras das salas de aulas, baixos níveis de ruído, tempo de espera para atendimento, razoabilidade dos preços, saber estar nas filas de espera, agressões, vandalismo e relações com outros países.

De resto, podemos dizer que, muito embora, a leitura e a quantificação dos conteúdos dos inquéritos nos tenha permitido perceber as limitações e as fragilidades deste tipo de técnica de investigação sociológica, não deixa, contudo, de se apresentar como uma das formas mais objectivas, ainda que incompleta, para se conhecer a representação sócio-mental que o conjunto dos alunos fez da sua escola. Poderemos, individualmente, com uma visão mais abrangente e distanciada, considerá-la errónea em alguns aspectos ou não estarmos de acordo com algumas das suas percepções sociais, mormente, pela sua falta de justeza, mas o retrato sócio-mental, como expressão do colectivo dos alunos da Escola e pela força da inércia deste, tende a impor-se e a reproduzir-se socialmente.

Este relatório é referente a 121 inquéritos feitos, no decorrer do 2º período do corrente ano lectivo (2006/07), a adultos da Comunidade Educativa Serra da Gardunha. Os 121 inquiridos correspondem a cerca de 10% da totalidade dos elementos da faixa etária adulta da Comunidade, sendo 7 Funcionários, 14 Docentes e 90 Encarregados de Educação.

A observação dos dados referidos atrás e dos três primeiros gráficos globais mostram-nos três factos e permitem-nos algumas inferências:

1º - Os Encarregados de Educação, como é lógico, são a maioria dos inquiridos, pelo facto de serem em muito maior número no seio da Comunidade Educativa comparativamente aos outros segmentos sociais (funcionários e docentes). Por esta razão, os resultados globais dos inquéritos, são-lhes fortemente devidos e, de algum modo, expressam sobretudo a sua consciência social em relação ao funcionamento do Agrupamento, ainda que os resultados globais dos inquéritos aos docentes e aos funcionários alinhem, basicamente, pelo mesmo diapasão.

2º - 77% dos inquiridos são do sexo feminino e 23% são do sexo masculino. Estes números globais pouco variam entre os três segmentos sociais inquiridos: Funcionários e Encarregados de Educação apresentam ambos, respectivamente, 76% e 24% e os Docentes, por sua vez, 79% e 21%. Estas percentagens mostram-nos que o meio educativo é maioritariamente um universo feminino, é-o nas profissões (docentes e funcionários) e nos encargos sociais (Encarregados de Educação). Muito se poderia dizer e “filosofar” sobre esta realidade de “longa duração”, importa, no entanto, dizer que uma maior participação e responsabilização dos homens como Encarregados de Educação seriam desejáveis.

3º - A grande maioria dos adultos inquiridos posicionam-se na faixa etária entre os 30 e os 49 anos, com destaque para a faixa 30-39, sendo a franja dos maiores de 50 anos muito escassa, dado previsível para o caso dos Encarregados de Educação, atendendo a que a grande maioria dos alunos do Agrupamento se encontram dentro da escolaridade obrigatória. Os outros segmentos sociais inquiridos enquadram-se neste tipo de distribuição etária, ainda que no segmento dos Docentes se registre maior número (50% do total) de elementos na faixa 40-49, contrariamente ao que sucede nos outros segmentos considerados. Atendendo a estes dados, talvez, se possa dizer que o grupo de Docentes, neste momento evolutivo, ano de 2007, regista um ajustado equilíbrio quantitativo entre as diversas faixas etárias e uma sua parte substancial poderá estar, em termos de idade – saber profissional, na sua plenitude, realidade que não deixará de ter reflexos na própria dinâmica educativa do Agrupamento...

A informação estatística das 42 questões sobre o ambiente, espaços e funcionamento do Agrupamento feitas aos adultos do Agrupamento mostra, de forma clara, mais do que nos resultados dos inquéritos aos alunos, a posição avantajada do “Concordo totalmente” e “Concordo

de modo geral” em relação aos “Concordo em parte” e “Discordo”, estes sempre com pequenas percentagens. O “Discordo” aparece muitas vezes sem expressão, com valores ínfimos ou então com 0%.

No cômputo dos 39 gráficos/42 questões o “Concordo totalmente” ocupa a posição cimeira em 28 casos e o “Concordo em geral” em 10 casos, registando-se ainda 4 empates entre estes dois tipos de respostas positivas.

O “Concordo totalmente” obtém muitos resultados percentuais elevados: uma vez 80% (respeitar o património escolar), oito vezes mais de 70%, quatro vezes mais de 60% e nove vezes mais de 50%. Por sua vez, o “Concordo de modo geral” só atinge por três vezes mais de 50%. De registar, em termos de comparação, por exemplo, os dois resultados percentuais mais elevados no inquérito aos alunos pertenceram ao “Concordo totalmente” e foram de 50,3% e 45%.

Em termos de pontos fortes, considerados a partir, por exemplo, do valor referencial de 80%, soma das duas respostas positivas, registamos muitos, os seguintes: **ambiente acolhedor** (89%), **disponibilidade para escutar** (88%); **horários dos serviços administrativos** (85%), **celebração de acontecimentos importantes** (90%), **participa em projectos escolares** (80%), conhecem os interlocutores – **Directores de Turma** (100%), **Conselho Executivo** (86%) e **Serviços Administrativos** (90%), **informação sobre rendimento escolar** (93%), **participação de faltas** (93%), **incidentes com os alunos** (98%), **saber estar nos espaços escolares** (92%) e **fora dos espaços escolares** (88%), **eleger os seus representantes** (96%), **respeitar o património escolar** (98%), **trabalho de equipa** (97%), **parceria com outras instituições** (96%), a **Escola integra com o Meio – outras escolas** (80%), **autarquias** (89%) e **Associações** (86%), adultos – **gosto por deslocar-se à escola** (88%), **Escola - constrói clima de civismo** (94%), **direitos e deveres** (98%), **regulamento interno** (89%), **Escola desenvolve projectos** (95%), **reforço de aprendizagem** (94%) e **enriquecimento curricular** (88%), **Formação – a escola trabalha para atingir os objectivos definidos** (84%), **prepara os alunos para a vida** (85%), **para o prosseguimento dos estudos** (95%), **para diminuir o abandono escolar** (90%) e **oferece condições adequadas à frequência dos alunos** (86%),.

O “Discordo”, tirando três casos, oscila entre 0% (muitas vezes) e 6% (poucas vezes), nunca descolando do fundo da tabela das quatro respostas possíveis. Os três casos são: **espaços específicos para o desenvolvimento das várias actividades, desenvolvimento de clubes e relações com outros países**. Nestes casos o conjunto das duas respostas negativas obteve percentagens elevadas, respectivamente, 47%, 34% e 37%.

A juntar a estas percentagens de cariz mais negativo, refiro ainda: **actividades escolares destinadas a adultos** (27%), **os adultos desenvolvem modalidades de trabalho cooperativo**

(37%), **apoio familiar – Pré-Escolar (23%) e os adultos participam em actividades de formação contínua, fora ou dentro da escola (35%)**. Estas percentagens relativamente elevadas são conseguidas à custa de alguns bons “scores” do “Concordo em parte” com destaque para 31%, à frente do “Concordo totalmente” (26%) e secundando o “Concordo de modo geral” (37%), no caso do desenvolvimento de modalidades de trabalho cooperativo dos adultos, e 32% no caso da criação de espaços específicos para o desenvolvimento das várias actividades.

Assim, de acordo com os resultados percentuais superiores a 20% (soma das duas respostas negativas), podemos dizer, na perspectiva do conjunto dos inquiridos, que os pontos fracos da organização e funcionamento do Agrupamento Serra da Gardunha são os referidos e realçados “ a negrito “ nos dois parágrafos anteriores.

Poderíamos também apresentar o mesmo tipo de dados referidos atrás de forma segmentada – Encarregados de Educação, Docentes e Funcionários – mas a sua leitura diz-nos que seria um trabalho um tanto ou quanto desnecessário, visto os três grupos sociais se apresentarem, de modo geral, no mesmo registo. De qualquer modo, sempre se encontram em cada um dos três grupos especificidades e divergências que nos permitem perceber, por exemplo, uma orientação mais crítica (caso do Docentes) ou que nos permitem encontrar cruzamentos de olhares entre uns e outros. Este é um trabalho que fica para outro momento.

## **RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA**

### **Conclusões da avaliação**

#### **1. Resultados – Bom**

Os resultados académicos dos alunos do 1.º ciclo, nos últimos três anos, situam-se ao nível da média nacional. No 2.º ciclo têm-se situado abaixo da média, mas é também neste ciclo que se tem verificado uma melhoria mais significativa. Quanto ao 3.º ciclo, os resultados de cada ano de escolaridade, com algumas variações, situam-se em torno da média nacional. No ano de 2004/2005, se considerarmos o valor esperado de conclusão do 3.º ciclo, para as escolas de concelhos com índice de desenvolvimento social equivalente (74,6%), constata-se que o Agrupamento atingiu um valor superior (78,2%). Neste mesmo ano, os resultados obtidos nos exames nacionais do 9.º ano situaram-se ao nível da média nacional, tanto na disciplina de Língua Portuguesa como na disciplina de Matemática. Nos 2.º e 3.º ciclos, as maiores dificuldades verificaram-se nas disciplinas de Matemática e Inglês. Nestas e noutras áreas tradicionalmente problemáticas (língua portuguesa e físico-química) têm sido feitos esforços de melhoria. Recentemente, o Agrupamento reforçou os mecanismos de monitorização dos resultados, embora não seja ainda muito consistente a avaliação das variáveis determinantes do (in) sucesso.

Quanto ao abandono escolar, este tem sido inexistente ao nível do 2.º ciclo, sendo que no 3.º ciclo e no ano lectivo de 2005/2006 se situou em 2,7%. O Agrupamento procura detectar precocemente e intervir de forma a controlar este abandono. Neste sentido, foram criados Cursos de Educação e Formação, em parceria com a Escola Profissional do Fundão, com bons resultados do ponto de vista da motivação dos alunos e do seu sucesso escolar.

O Agrupamento realiza várias actividades que envolvem os alunos na promoção do seu desenvolvimento cívico, com realce para as aulas de formação cívica, a assembleia de delegados e os projectos relacionados com as questões da cidadania. De um modo geral, os alunos gostam e identificam-se com as suas escolas.

Existe uma preocupação clara de integração social dos alunos e de valorização da imagem pública do Agrupamento.

Fruto de um conjunto de acções intencionais, tendentes à melhoria do comportamento, a questão da indisciplina, principalmente entre alunos, não é uma preocupação como o foi há alguns anos.

Existem iniciativas para reconhecer e premiar o mérito dos alunos. A criação de espaços na Internet tem sido um veículo importante para a divulgação das actividades.

## **2. Prestação do serviço educativo – Bom**

No contexto da constituição recente do Agrupamento, tem-se procurado reforçar a articulação entre os níveis de educação e ensino, nomeadamente através da realização de reuniões periódicas entre educadores e professores do 1.º Ciclo, bem como entre os docentes do 1.º ciclo e os de Língua Portuguesa e Matemática do 2.º Ciclo. É, sobretudo, por estas duas áreas que passam os esforços de articulação curricular. Contudo, ainda não é evidente a existência de um trabalho cooperativo consolidado no seio das estruturas intermédias de coordenação pedagógica, designadamente no âmbito da articulação interdisciplinar e ao nível da adopção de práticas mais consentâneas com a valorização das competências. Por outro lado, não há ainda uma acção concertada e sistemática de acompanhamento e supervisão interna da prática lectiva dos professores, sendo esta efectuada, de modo informal e indirecto, pelas estruturas intermédias do Agrupamento e entre os docentes.

A cultura de inclusão, nomeadamente ao nível dos alunos com necessidades educativas, é um ponto forte do Agrupamento, assegurando-se uma boa estrutura de apoios educativos.

É disponibilizada uma variedade de oferta de actividades de enriquecimento curricular, com particular enfoque nas dimensões sociais e culturais, sendo a diversidade e a qualidade de projectos e actividades um dos pontos fortes do Agrupamento, a que alunos, famílias, docentes e parceiros da comunidade educativa atribuem grande valor. Neste âmbito, assumem ainda relevo as actividades experimentais desenvolvidas em todos os níveis de educação e ensino.

## **3. Organização e gestão escolar – Muito Bom**

O planeamento vai de encontro às linhas orientadoras do projecto educativo, havendo a preocupação em articular o plano de actividades, organizado por níveis de educação e ensino, com o projecto educativo e com o projecto curricular do Agrupamento. As estruturas internas têm contribuído para a definição e revisão dos planos, procurando definir acções de melhoria. As actividades são bem planeadas e organizadas e a distribuição de projectos e tarefas é realizada numa linha de partilha de responsabilidades e tendo em conta os critérios definidos para orientar a gestão do tempo escolar e a distribuição do serviço docente. É de realçar a existência de um bom ambiente de trabalho e o empenhamento dos diferentes agentes educativos. Os espaços e os equipamentos são, genericamente, apropriados, apesar de existirem algumas insuficiências. A biblioteca/centro de recursos constitui-se como um meio importante

à acção educativa. Para o acesso à Internet existe uma rede informática que cobre todo o espaço da escola sede.

Existe a preocupação em atrair os pais ao Agrupamento e em os manter informados. A Associação de Pais e Encarregados de Educação, integrando nos seus corpos sociais representantes de todos os níveis de educação e ensino, tem procurado envolver os pais na vida escolar. Estes participam nos órgãos do Agrupamento, estão representados em todas as turmas e integram as comissões para que são solicitados.

A acção desenvolvida pelo Agrupamento tem em atenção a sua população. É consensual a percepção de equidade e justiça vividas, ilustradas nas seguintes acções: "política de acolhimento de casos difíceis"; formação de turmas; afectação de professores e elaboração de horários; partilha de recursos entre escolas; acesso de todas as crianças às actividades e iniciativas; apoios às famílias mais desfavorecidas. Os serviços administrativos respondem cabalmente às necessidades.

#### **4. Liderança – Muito Bom**

O projecto educativo (2004/2007) tem como ponto de partida a avaliação interna efectuada, procurando combater os principais constrangimentos então detectados: falta de uma política de desenvolvimento organizacional e imagem pública deteriorada por conflitos internos, com o progressivo afastamento da comunidade educativa. As prioridades definidas estão subjacentes à estratégia de algumas lideranças, sendo particularmente notória a liderança forte e partilhada do Conselho Executivo.

O Agrupamento está a proceder à elaboração de um novo projecto educativo, dando continuidade e aprofundamento ao anterior, contando com a auscultação e participação da comunidade educativa. As áreas mais conseguidas situam-se na promoção da inclusão de crianças e alunos com necessidades educativas especiais e no envolvimento do Agrupamento com a comunidade, nomeadamente através de alguns eventos culturais, sociais e científicos que já estão consolidados localmente.

Todos os elementos da comunidade educativa conhecem os seus papéis e responsabilidades. A motivação e o empenho de todos são visíveis na quantidade e diversidade das acções realizadas. "Existe abertura à inovação e capacidade para mobilizar os apoios necessários. Nos últimos anos foram lançados vários projectos, tendo como protagonistas diversas estruturas educativas, em colaboração com parceiros locais, nacionais e internacionais, contribuindo para a qualidade da oferta curricular e facultando aos alunos novas oportunidades de aprendizagem.

#### **5. Capacidade de auto-regulação e progresso da escola – Bom**

A aposta na criação, de uma dinâmica de avaliação interna no Agrupamento é recente (ano lectivo 2005/2006), privilegiando-se quatro vertentes principais: novas medidas introduzidas; práticas lectivas e o funcionamento das várias estruturas intermédias; qualidade do serviço prestado; resultados escolares. É sobretudo ao nível dos resultados que tem vindo a ser realizado um trabalho mais consistente e regular, com a participação do Conselho Pedagógico, da Assembleia de Agrupamento e das estruturas de coordenação intermédias. Recentemente foi constituída uma equipa de docentes, que tem procurado desenvolver alguns instrumentos e criar um modelo de avaliação interna. Com este processo o Agrupamento procura conhecer os resultados do seu trabalho e as alterações a introduzir, no futuro, nos procedimentos e nas estratégias, estando a ser preparado um plano de acção de melhoria, bem como a definição de novos objectivos a perseguir no próximo triénio. No entanto, estes objectivos ainda não foram totalmente atingidos, faltando clarificar as dimensões prioritárias e reforçar a participação de toda a comunidade.

Em termos globais, a criação do Agrupamento trouxe mais valias ao conjunto das escolas, verificando-se uma melhoria sustentada ao nível da adesão e do envolvimento dos principais actores.

## **Considerações finais**

O Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha apresenta pontos fortes, donde se destacam os seguintes:

- Inclusão de alunos com necessidades educativas e multideficientes;
- Oferta alargada de actividades de enriquecimento curricular;
- Desenvolvimento de parcerias;
- Liderança de topo e de algumas estruturas intermédias;
- Motivação e empenho dos docentes;
- Bom ambiente e clima educativos.

Apresenta também algumas debilidades, designadamente:

- Níveis de insucesso em alguns anos de escolaridade e em algumas disciplinas;
- Incipiente articulação curricular interdisciplinar;
- Insuficiente acompanhamento e supervisão da prática lectiva;
- Insuficiente cooperação com as escolas dos 2.º e 3.º ciclos e secundária do concelho.

O Agrupamento apresenta a seguinte oportunidade de melhoria para um desenvolvimento sustentado:

- Continuidade do esforço de auto-avaliação, acompanhando e avaliando a implementação de melhorias e implicando toda a comunidade educativa.

Contudo, poderá debater-se com o seguinte constrangimento:

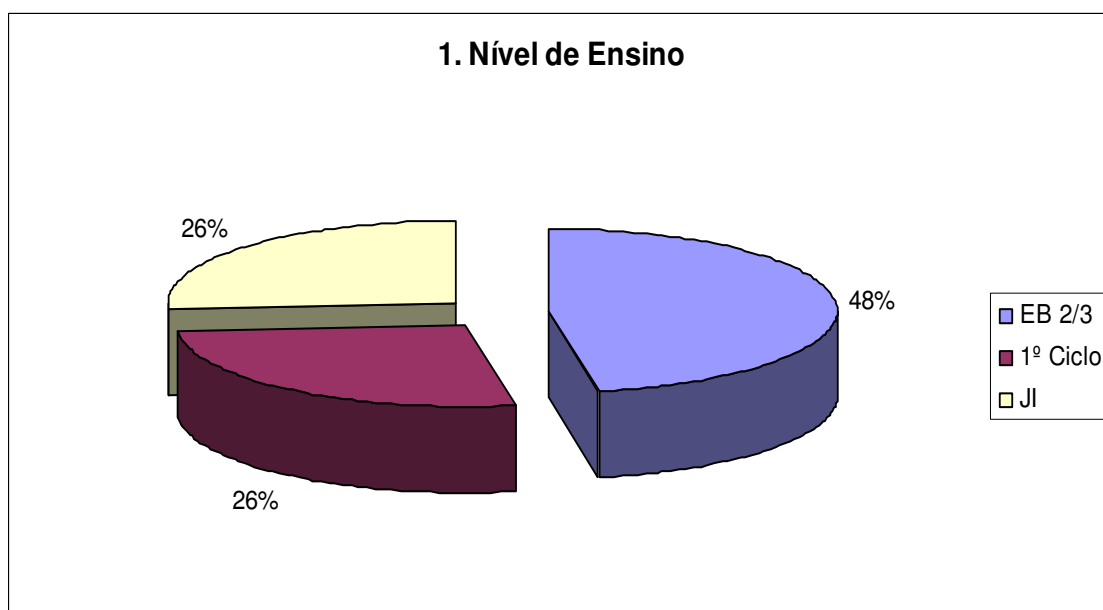
- Inexistência de condições para terminar com o regime de desdobramento em algumas escolas do 1.º ciclo.

## DIAGNÓSTICO

### GRÁFICOS GERAIS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Foram tratados oitenta e oito inquéritos de Pais e Encarregados de Educação.

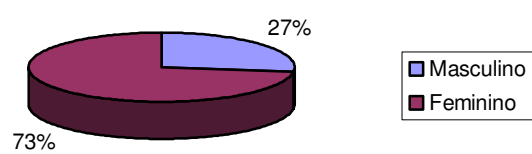
Pergunta 1



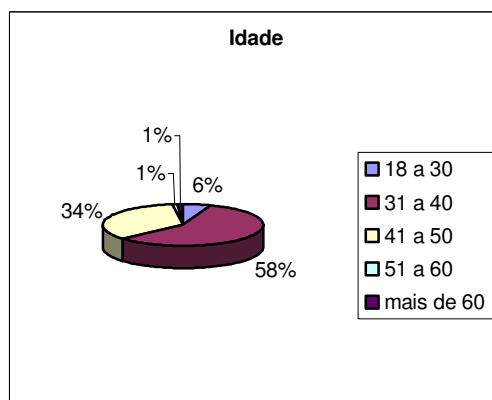
Pergunta 2



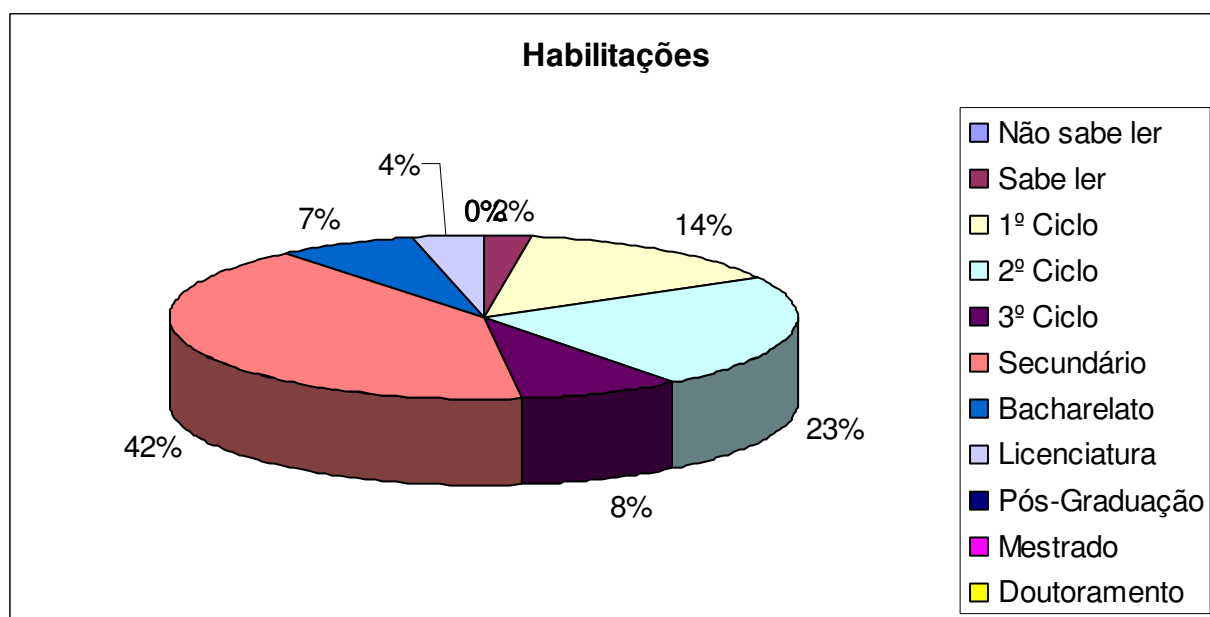
### Sexo



### Pergunta 3

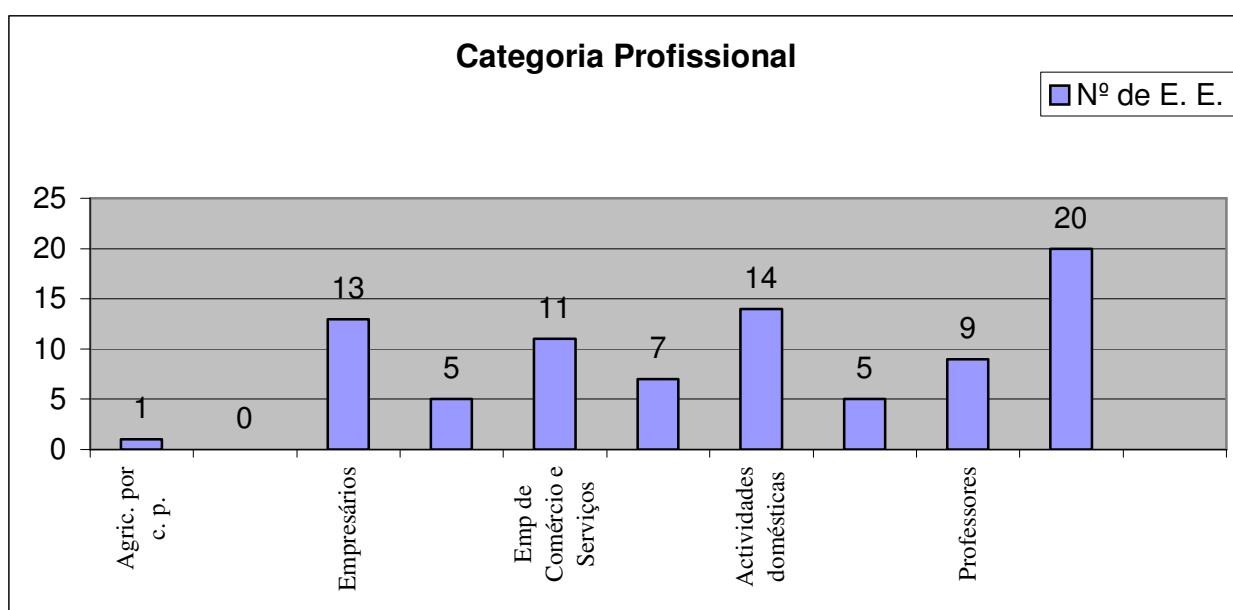


### Pergunta 4

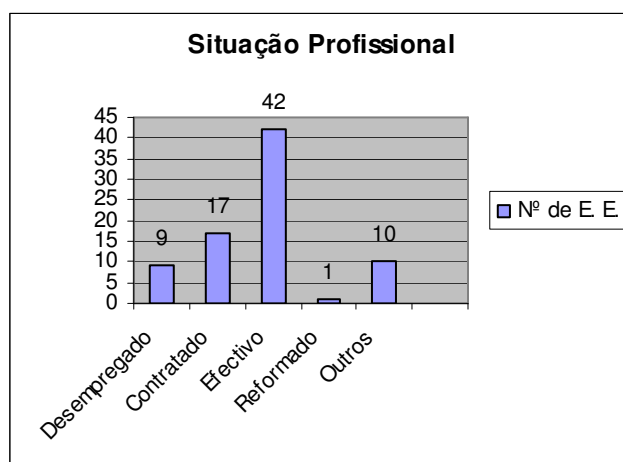


Dos 88 inquéritos preenchidos, 42% dos Encarregados de Educação possui o Ensino Secundário, 23% o Segundo Ciclo e 14% o Ensino Básico.

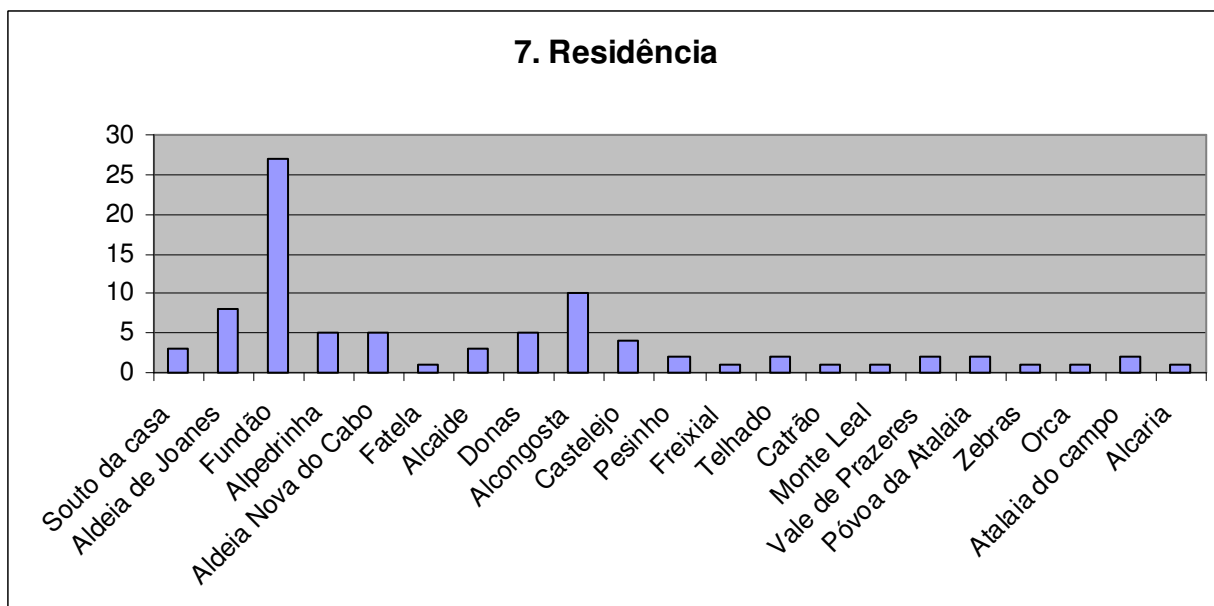
### Pergunta 5



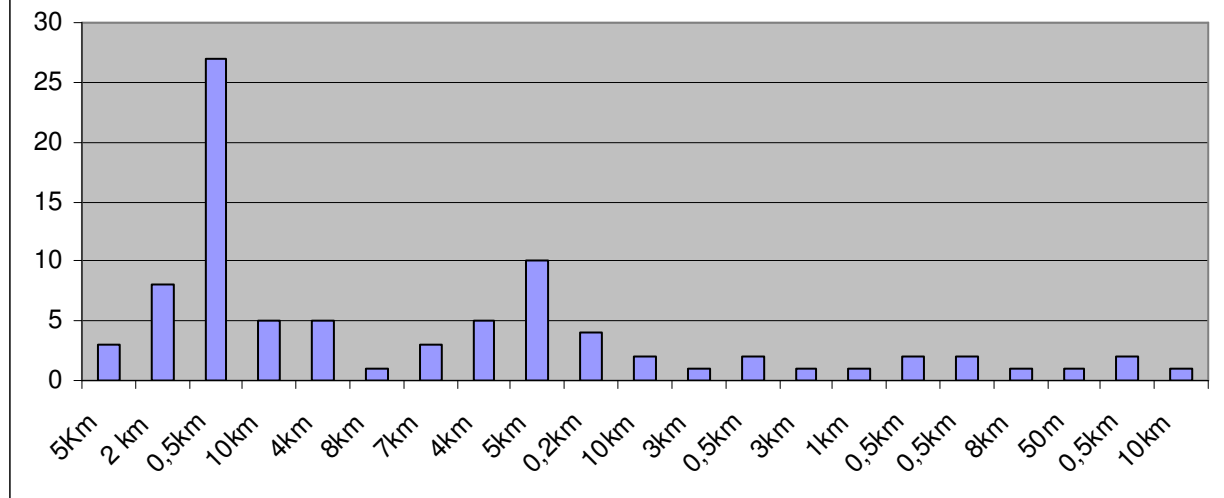
## Pergunta 6



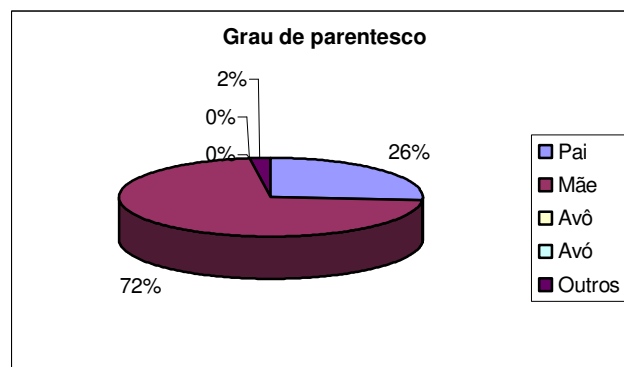
## Pergunta 7



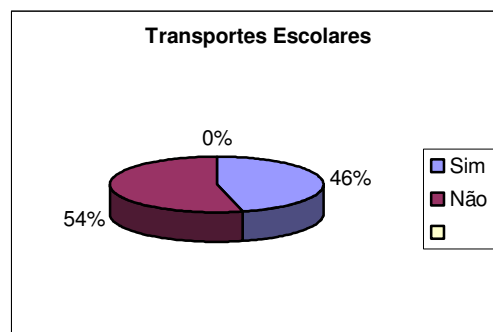
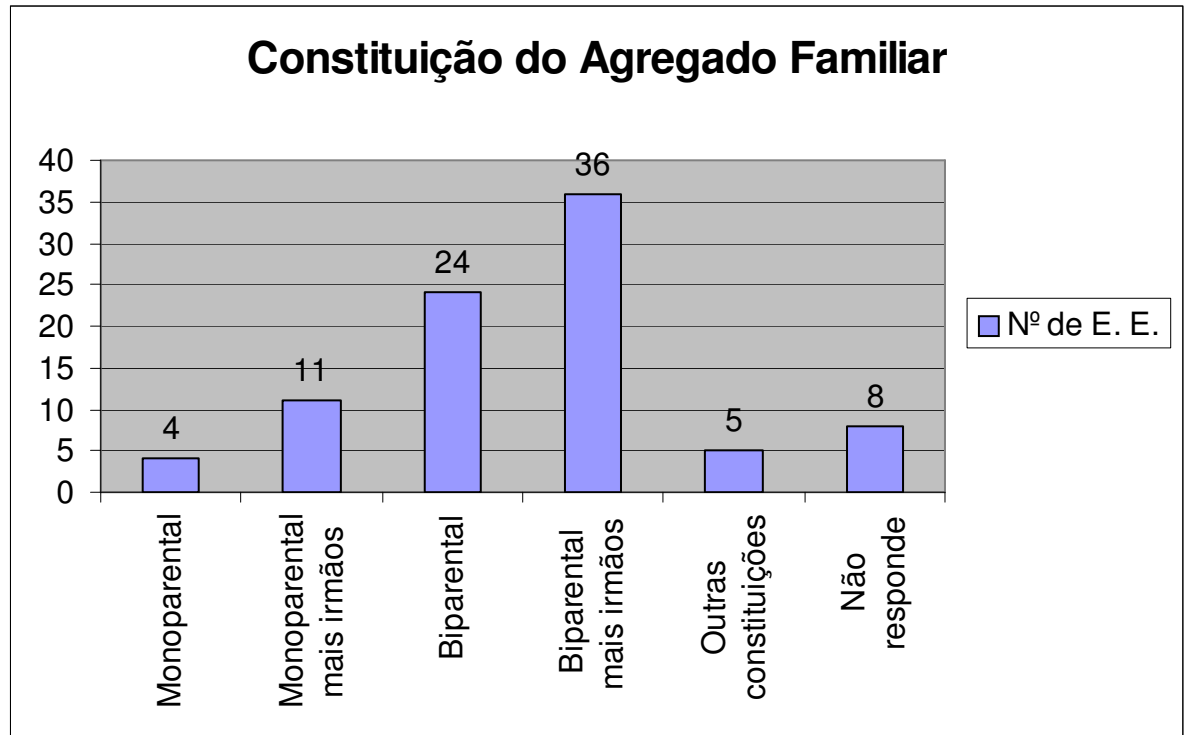
## 7. Distância à escola



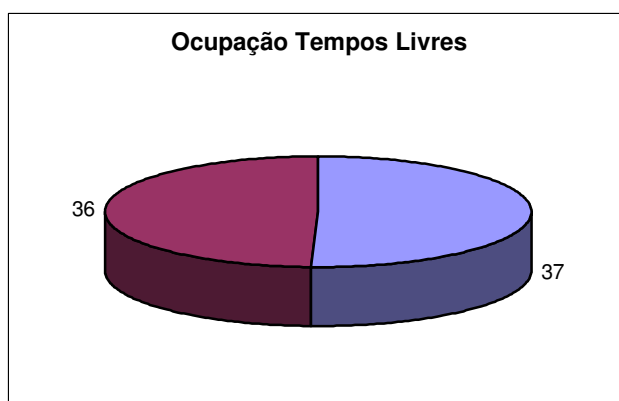
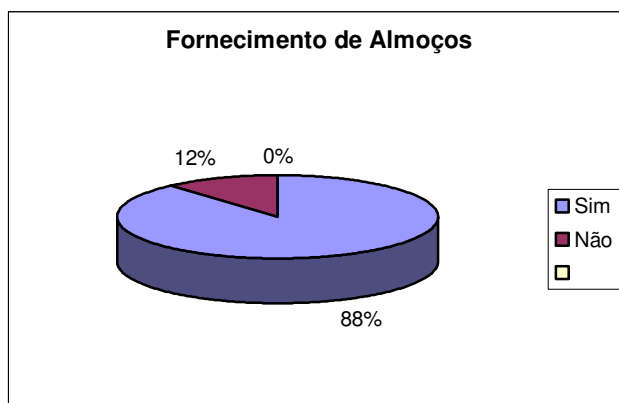
## Pergunta 8



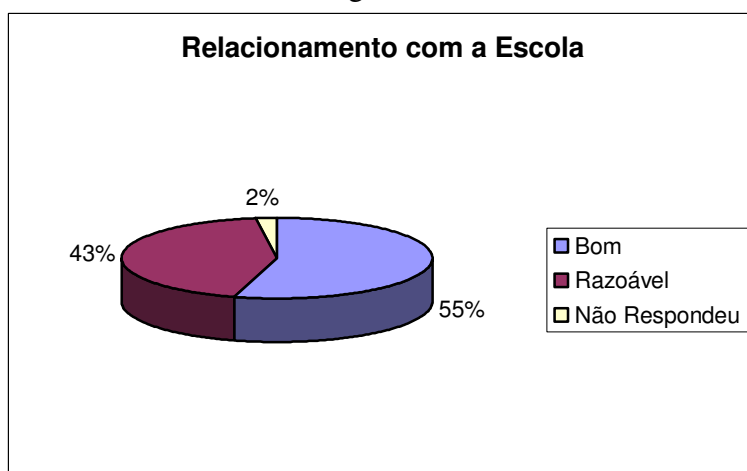
Pergunta 9



Pergunta 10

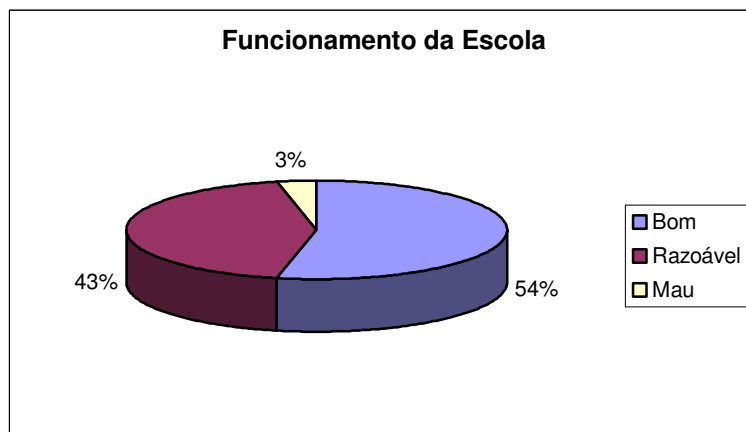


### Pergunta 11

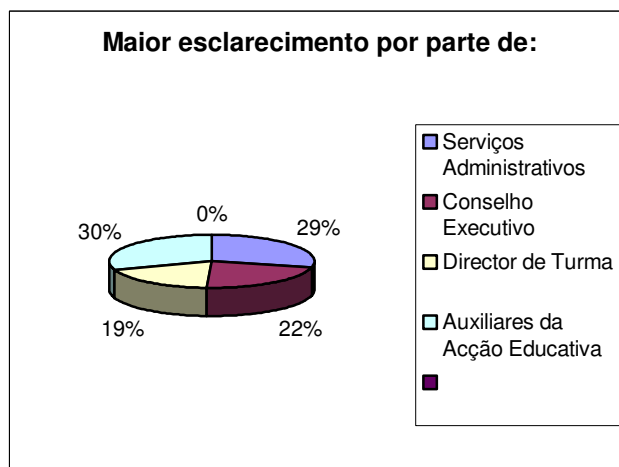


No geral, os Encarregados de Educação consideram o relacionamento com a Escola / Jardim de Infância de Bom.

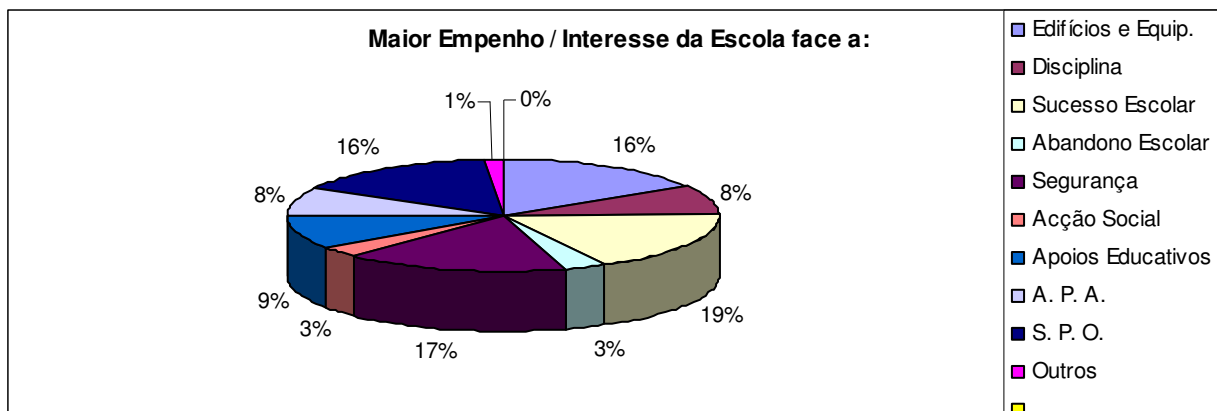
### Pergunta 12



### Pergunta 13.1

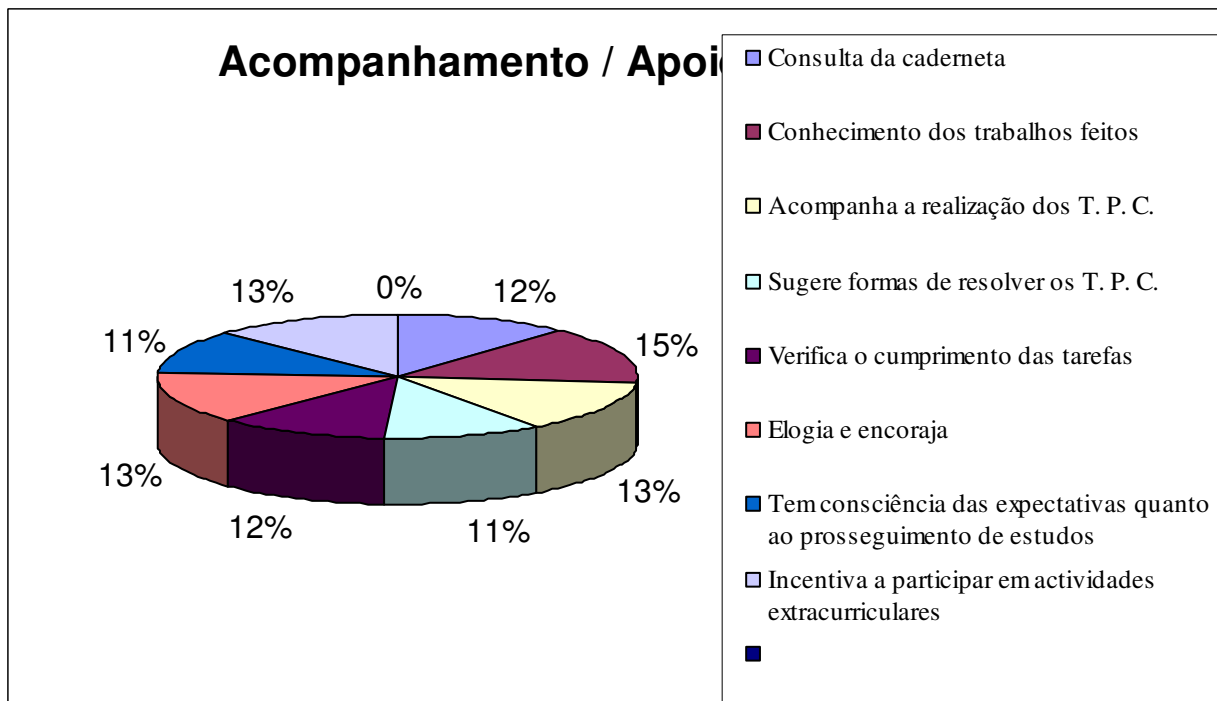


### Pergunta13.2



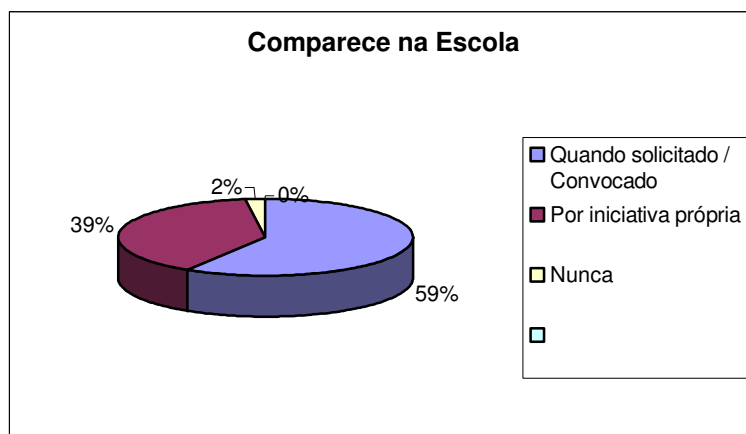
Os Encarregados de Educação exigem da escola um maior empenho / interesse face ao sucesso escolar, disciplina, Edifícios e Equipamentos e SPO.

### Pergunta 14



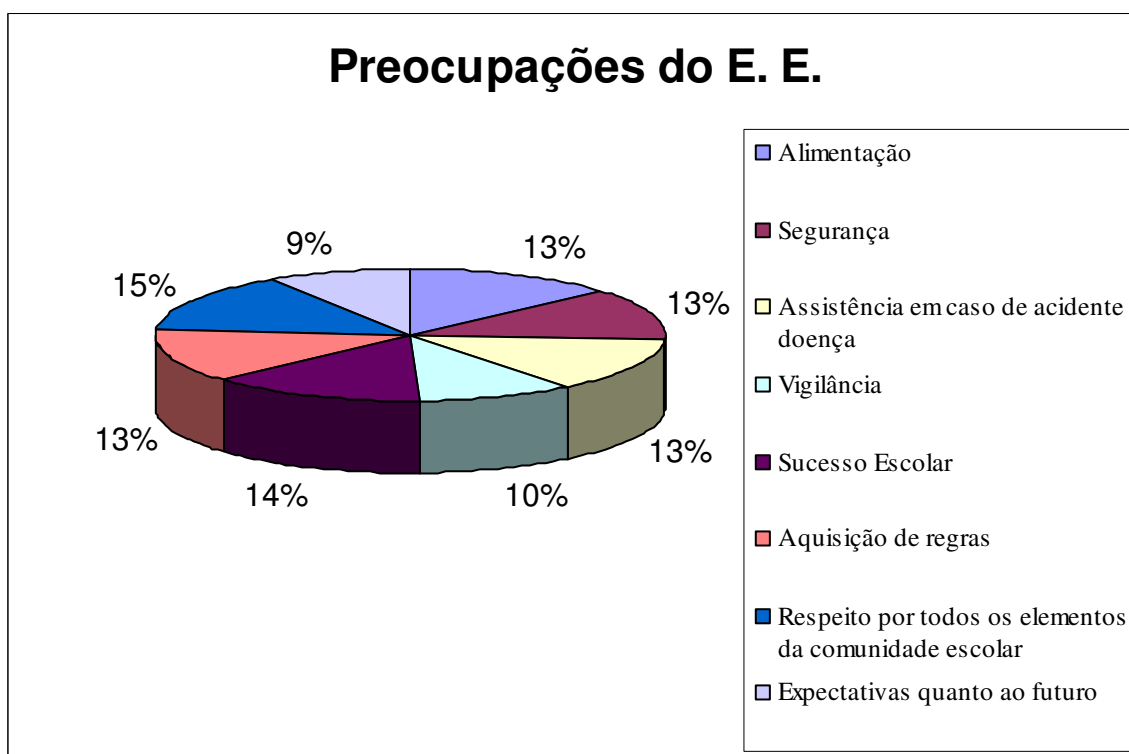
### Pergunta 15





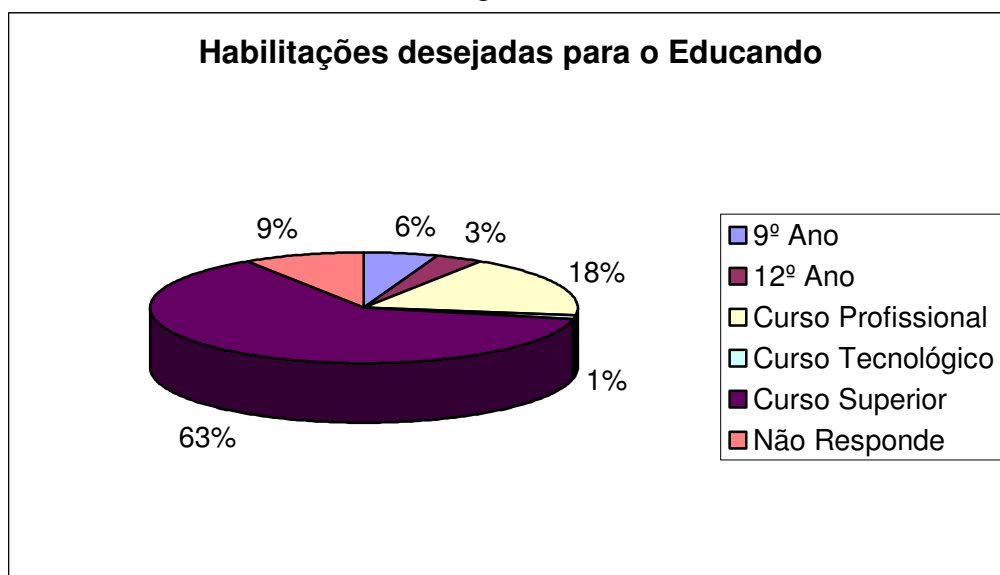
Face a todas as preocupações, a maior parte dos Encarregados de Educação, só comparece na escola quando solicitada.

#### Pergunta 16



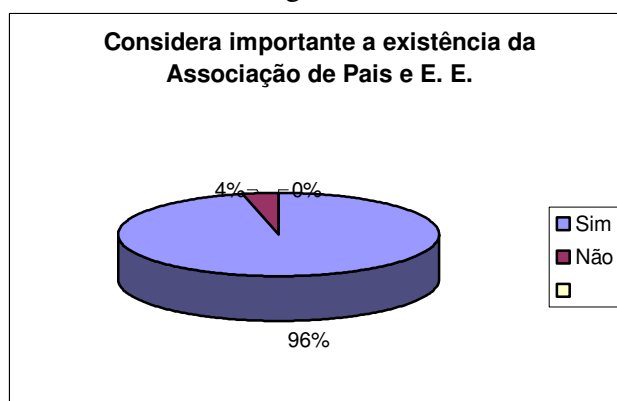
De entre as maiores preocupações em relação aos seus educandos destacam-se: o respeito por todos os elementos da comunidade escolar, o sucesso escolar, a assistência em caso de acidente / doença, segurança, alimentação e aquisição de regras.

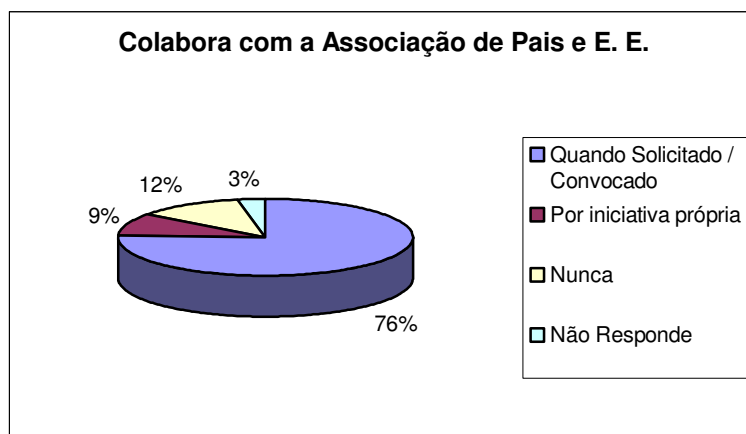
### Pergunta 17



Relativamente às expectativas para o seu educando, 63% deseja um curso superior e 18% um curso profissional.

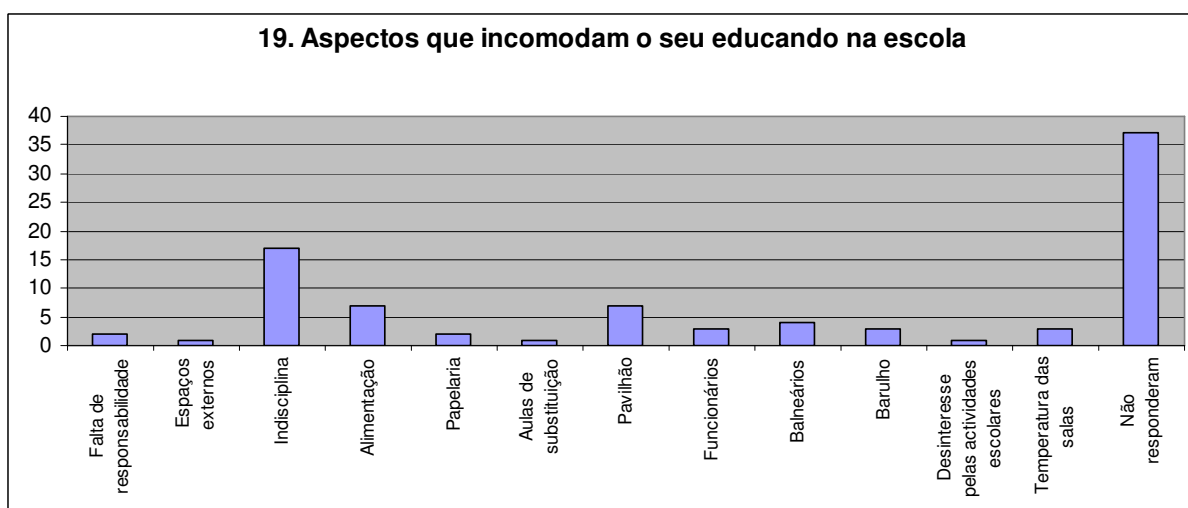
### Pergunta 18





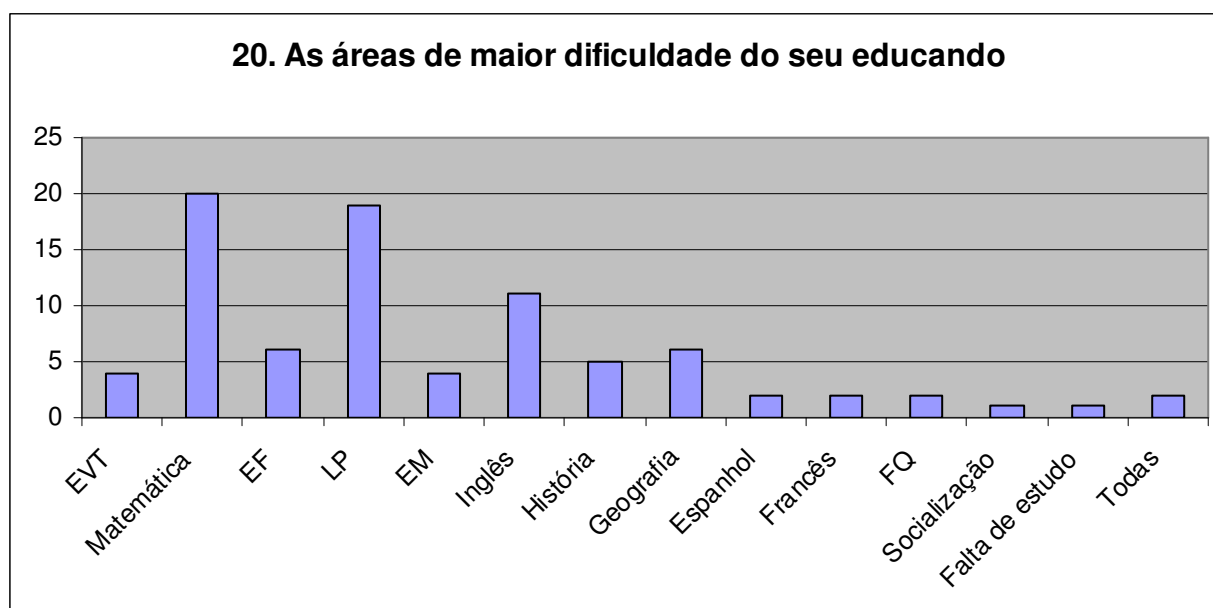
A maioria dos Encarregados de Educação considera importante a existência da Associação de Pais, embora só colaborem quando solicitados /convocados.

#### Pergunta 19



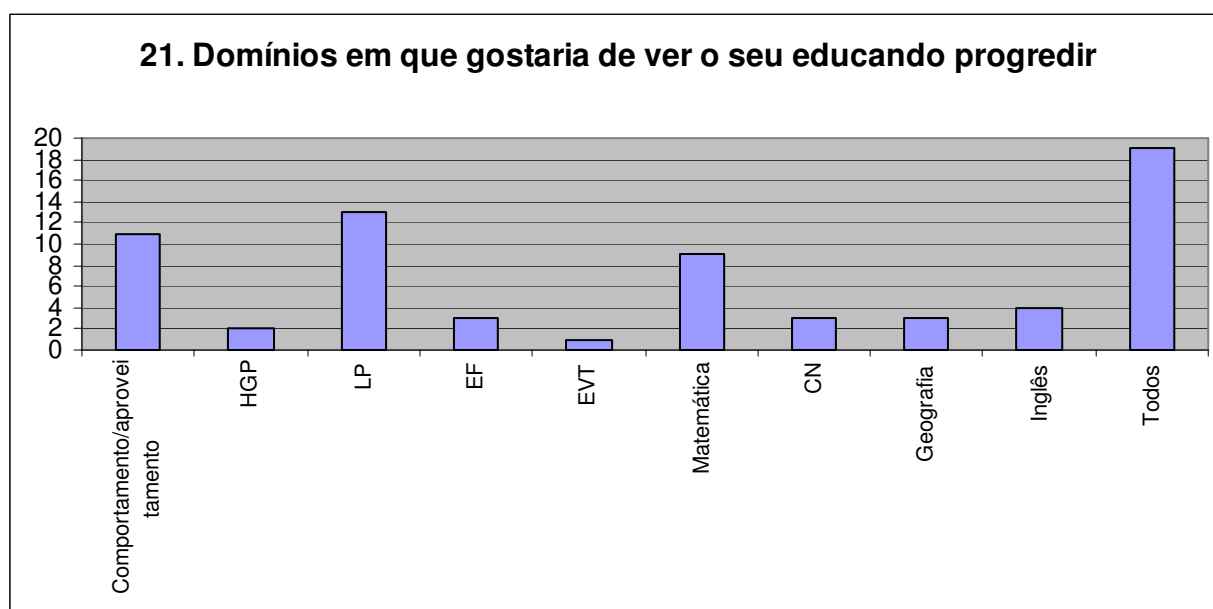
#### Pergunta 20

Os Encarregados de Educação que responderam a esta questão consideram a Indisciplina, a alimentação e o pavilhão, aspectos que incomodam o seu educando na escola.



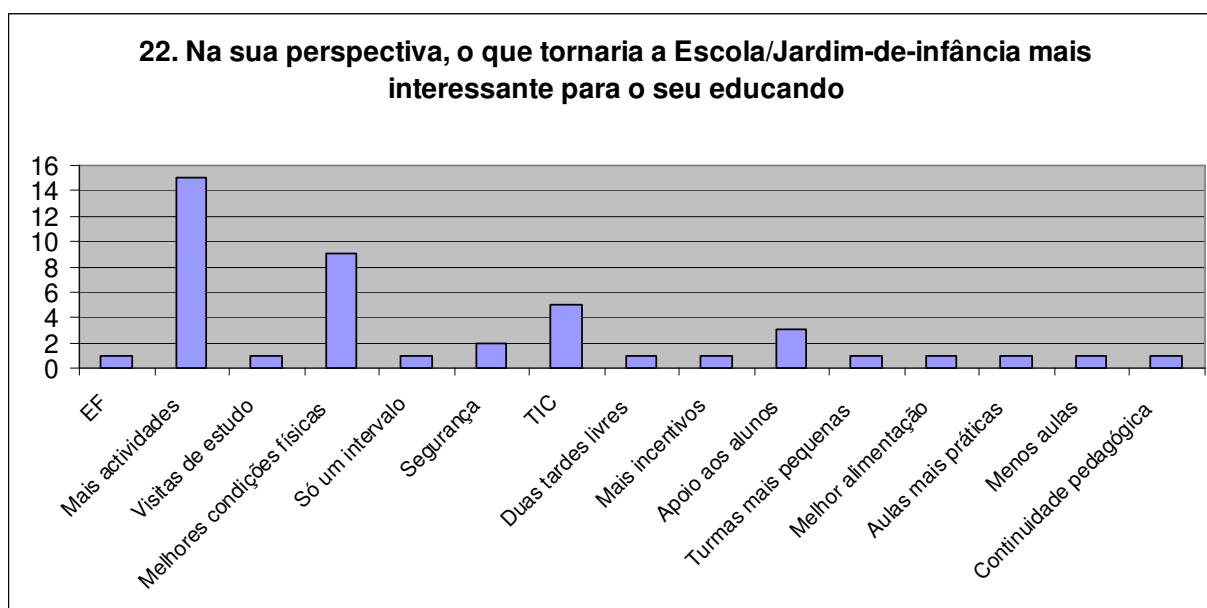
As áreas de maior dificuldade para os educandos são as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.

#### Pergunta 21



Os Encarregados de Educação gostariam de ver os seus educandos progredir em todos os itens abrangidos pela questão, destacando-se o comportamento / aproveitamento, bem como as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

## Pergunta22



Os Encarregados de Educação gostariam de ver os seus educandos com mais actividades, melhores condições físicas no Agrupamento e TIC, de maneira a tornar a Escola / Jardim de Infância mais interessante.

## Questionários aplicados aos Professores / Educadores de Infância

### 1. Escola / Jardim-de-infância

1. Escola /JI	Inquiridos
1ºC Castelejo	1
JI Castelejo	1
JI Souto da Casa	1
JI Alpedrinha	1
JI Porta Aberta	1
1ºC Ald. de Joanes	4
1ºC Tílias	4
EB 2/3 Serra Gard.	12
1ºC Sr.ª Conceição	4
NR	1
Total	30

Responderam ao inquérito um total de 30 Professores / Educadores de Infância, distribuídos da seguinte forma: 12 Professores da Escola EB2,3 Serra da Gardunha, 13 Professores do 1º Ciclo e 4 Educadores de Infância, havendo 1 inquérito não respondido.

### 2. Sexo

2. SEXO	Inquiridos
M	6
F	24
Total	30

Responderam ao inquérito 6 Professores do sexo masculino e 24 Professores do sexo feminino.

### 3. Idade

3. IDADE	Inquiridos
21-30	1
31-40	1
41-50	21
51-60	7
Mais 60	0
Total	30

Responderam ao nosso inquérito 1 professor entre os 21 – 30 anos de idade; 1 professor entre os 31 – 40 anos de idade; 21 professores entre os 41 – 50 anos de idade; 7 professores entre os 51 – 60 anos de idade.

### 4. Habilitações

4. HABILITAÇÕES	Inquiridos
Bacharelato	8
Licenciatura	22
Pós-Graduação	0
Mestrado	0
Doutoramento	0
Total	30

Responderam ao nosso inquérito 8 professores / Educadores de Infância com Bacharelato e 22 professores / Educadores de Infância com Licenciatura.

### 5. Cargos desempenhados

5. CARGOS	
Cons. Pedagógico	1
Assembleia	2
Coordenador DT	0
Director Instalações	0
Orientador Estágio	0
Coord. Estab./Esc.	3
Cons. Executivo	1
Coord. Departamento	3
Director Turma	3
Apoios Educativos	2
NR	16

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, os cargos desempenhados foram seguintes: 1 Conselho Pedagógico; 2 Assembleia de Escola/Agrupamento; 3 Coordenador de Estabelecimento; 1 Conselho Executivo; 3 Coordenador de Departamento; 3 Director de Turma; 2 Apoios Educativos; 16 não responderam.

#### 6. Reside na localidade da Escola/Jardim-de-infância

6. Residência	
Sim	16
Não	14

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, 16 residem na localidade da escola e 14 residem fora da localidade da escola.

#### 7. Tempo de serviço

7. Tempo serviço	
Até 10 anos	1
11 a 20	7
21 a 30	16
mais de 30	4
NR	2

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, a maioria dos professores encontra-se entre os 21 – 30 anos de serviço e apenas 1 professor até os 10 anos de serviço.

#### 8. Nível de ensino

8. Nível de Ensino	
Pré-Escolar	6
1º Ciclo	12
2º Ciclo	9
3º Ciclo	3

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, 12 professores são do 1º Ciclo, 9 do 2º Ciclo, 6 do Ensino Pré-escolar e 3 do 3º Ciclo.

#### 9. Situação profissional

9. Situação prof.	
Estagiário	0
Contratado	0
QZP	8
QND Escola	18
QND Outra Escola	3
Apoio Educativo	0
NR	1



Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, 18 são do Quadro de Nomeação Definitiva, 8 dos Quadros de Zona Pedagógica, 3 dos quadros de Nomeação Definitiva de outra Escola e 1 não respondeu.

#### 10. Docente de que escalão

10. Escalão	
3º	1
4º	0
5º	2
6º	4
7º	3
8º	2
9º	16
10º	2

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, verificamos que a maioria dos professores se encontra no 9º escalão e que apenas 1 se encontra no 3º escalão, escalão de início de carreira docente.

#### 11. No geral, considera o ambiente de trabalho na sua Escola/Jardim-de-infância?

11. Ambiente	
Bom	24
Razoável	4
Mau	0
NR	2

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, 24 consideram o clima de trabalho **Bom**, 4 consideram-no **Razoável** e 2 não responderam.

#### 12. Que factores condicionam o seu desempenho profissional?

Factores condicionam	Remuneração	Prox. Residência	Dispon. Família	Cond. físicas	Indisciplina aula	Ambiente trab.	Oferta formação
1º	2	2	4	11	3	5	1
2º	0	3	4	3	6	3	1
3º	3	1	3	3	2	3	3
4º	1	4	6	2	2	1	1
5º	3	3	1	2	2	2	4
6º	3	1	4	1	2	2	3
7º	5	3	0	1	1	1	4

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, podemos verificar que 11 professores consideram que as condições físicas são o factor que mais condiciona o seu desempenho profissional.

Classifique as questões de acordo com a escala:

1. É Professor(a) / Educador(a) porque?

1. É professor porque...	Nada Import.	Pouco Import.	Importante	Muito Importante
Gosta de ensinar	0	0	3	27
É bem remunerado	0	3	18	5
Não encontrou outro emprego	15	9	0	0
Está perto de casa	1	3	11	11
Outro	0	0	0	1

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, verificamos que 27 professores consideram muito importante o facto de “gostar de ensinar”, 18 professores consideram importante a “remuneração”, 11 professores consideram importante e 11 professores muito importante o facto de “estar perto de casa”, 1 professor considera muito importante o facto da “realização profissional”. De realçar, ainda, que 24 professores não consideram importante o facto de “não encontrar outro emprego”, pelo que se pode inferir que a maioria dos professores inquiridos se encontra na profissão desejada.

2. Enquanto Professor(a) / Educador(a) nesta escola sente-se

Sente-se...	Nada Import.	Pouco Import.	Importante	Muito Importante
Preparado pedagogicamente e cientificamente	0	0	11	18
Motivado	0	0	13	16
Eficiente	0	0	14	14
Outro	0	0	1	0

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, podemos verificar que a totalidade dos professores consideram os factores de: “preparado pedagogicamente e cientificamente”, “motivação” e “eficiência”, como muito importantes e importantes.

### 3. Como classifica a escola quanto ao (à)

3. Como classif.	Mau	Não Satisfaz	Satisfaz	Bom	Muito Bom
Ambiente de trabalho	0	0	5	19	6
Ambiente entre colegas AE e Professores	0	0	3	20	7
Desempenho Departamento	0	0	3	13	8
Desempenho Conselho Executivo	0	0	3	18	6
Desempenho CP	0	0	4	15	8
Desempenho AE	0	1	3	14	2
Desempenho SA	0	0	2	15	8
Desempenho SASE	0	0	5	12	3
Relação entre alunos	1	1	8	15	5

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, verifica-se que a maioria dos professores considera “**Bom**” os factores em análise.

### 4. Os serviços/espços da escola são

4. Os serv./ Esp. Es.	Mau	Não Satisfaz	Satisfaz	Bom	Muito Bom
Sala de Professores	1	3	9	13	2
Bar dos professores	0	0	4	13	2
Secretaria	0	0	3	13	3
BECRE	0	1	3	14	5
Reprografia	0	0	2	11	5
Papelaria	0	0	3	11	1
Sala de DT's	0	6	7	1	1
Salas de aula	0	1	5	17	3
Laboratórios	0	1	2	9	0
Sala de convívio Alunos	0	1	9	6	1
Espaço exterior	0	3	4	14	2
Instalações desportivas	3	9	3	0	0
Bar dos alunos	0	0	7	7	1
Cantina / Refeitório	0	0	4	11	2
Serviços Informáticos	0	2	8	8	3
Instalações sanitárias	1	2	10	12	1
Outros	1	0	0	0	0

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, verifica-se que a maioria dos professores considera “**Bom**” os factores em análise. Contudo, 1 professor considera **Mau** a “sala de professores”, 3 consideram **Mau** as “instalações desportivas”, 1 considera **Mau** as instalações sanitárias” e 1 considera **Mau** os “gabinetes de trabalho por Departamento”.

## 5. Os problemas dos nossos alunos são:

5. Os problemas dos alunos	Discordo Total	Discordo	NC nem Disc.	Concordo	Conc. Total/
Não saberem estudar	0	0	2	18	5
Não estarem com atenção	0	1	0	17	8
Não fazerem os tpc	1	3	8	10	2
Dificuldades orais/escrita	0	0	1	18	4
Não saberem Consultar livros...	0	5	5	12	0
Deficiência nos pré - requisitos.	0	4	6	9	2
Condições estudo Casa	0	5	7	10	0
Condições estudam Escola	2	6	7	2	1
Excesso carga horária	0	3	3	15	4
Períodos muito largos Int. Lectiva	10	9	2	0	0
Indisciplinados	0	4	2	11	5
Falta de espaços e eq. Ed.	1	9	5	9	2
Outros	0	0	0	1	1

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, verifica-se que a maioria dos professores concorda com os vários factores apresentados no questionário, sendo que apenas no factor “períodos muito largos de interrupção lectiva” é que a maioria dos professores discorda totalmente.

## 6. As estratégias / sugestões para melhoria do sucesso ensino / aprendizagem

6. Estratégias...	Nada Import.	Pouco Import.	Importante	Muito Importante
Maior envolvimento EE	0	0	6	24
Maior autoridade do prof.	0	1	14	15
Diversidade nas of. Ext-cur	0	1	19	9
outros	0	0	0	1

Dos professores / educadores de infância que responderam ao inquérito, verifica-se que a maioria dos professores considera muito importante ou importante o facto de um maior envolvimento dos encarregados de educação nas actividades escolares, o reforço da autoridade dos professores e uma maior diversidade nas ofertas extra curriculares. De salientar, ainda, que 1 professor considera muito importante a oferta de Cursos de Educação e Formação.

#### **4. Missão**

**- Orientação para o sucesso escolar e para o desenvolvimento de competências sociais e humanas, através de acções empreendedoras e de afirmação da cidadania – em articulação com a comunidade educativa – valorizando um trabalho orientado por valores de Diálogo, Transparência, Cooperação, Eficácia, Inovação e Responsabilidade, num processo sustentado e de melhoria contínua.**

#### **5. PRINCÍPIOS ORIENTADORES:**

**- Princípio da Inclusão** – criação de oportunidades diferenciadas de sucesso educativo

**- Princípio da Cidadania e da participação democrática** – participação activa de cada elemento da comunidade educativa, orientado por valores de Diálogo, Transparência, Cooperação e Solidariedade

**- Princípio do Saber** – desenvolvimento do gosto pelo trabalho, pelo estudo e pela investigação

**- Princípio da Qualidade educativa** – promoção de uma cultura de qualidade / excelência a nível educativo e organizacional

## **6. PRIORIDADES**

- 1. Acções de desenvolvimento educativo que promovam um Projecto comum de melhoria dos desempenhos, para um horizonte de 3 anos**
- 2. Aperfeiçoar a acção das estruturas de orientação educativa**
- 3. Melhorar os resultados escolares dos alunos**
- 4. Reforçar o envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida da escola**
- 5. Conquistar espaços e equipamentos para a concretização do Projecto Educativo**
- 6. Dar maior consistência e visibilidade à autoavaliação do Agrupamento**
- 7. Construir percursos de autonomia**

## **7. OBJECTIVOS GERAIS / METAS**

### **1.**

- Educar para a Cidadania
- Educar para a preservação ambiental e valorização do património cultural
- Educar para a Saúde
- Educar para o Empreendedorismo
- Promover a Literacia
- Fomentar a Formação ao Longo da Vida

### **2.**

- Trabalho cooperativo
- Planificação conjunta
- Aferição de resultados
- Articulação inter/intra departamental
- Articulação inter/intra disciplinar
- Articulação entre ciclos
- Formação interna
- Elaboração de instrumentos de avaliação
- Supervisão pedagógica em sala de aula

### **3.**

- Aumentar as taxas de sucesso escolar – ciclos
- Aumentar as taxas de sucesso nas disciplinas (Matemática; Línguas Estrangeiras; Português)
- Incrementar a participação e responsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem
- Fomentar a implicação dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens, incrementando e valorizando a autoavaliação
- Continuar a implementar / reformular medidas para reduzir o abandono escolar
- Desenvolver projectos orientados para os resultados académicos

**4.**

- Promover a boa imagem do Agrupamento
- Reforçar a participação dos Pais e Encarregados de Educação nas actividades escolares

**5.**

- Desenvolver Parcerias com instituições locais
- Propor a criação / adaptação de espaços de trabalho
- Efectuar candidaturas a projectos e/ou programas para aquisição de equipamentos

**6.**

- Definir um modelo de avaliação interna
- Reforçar a participação de toda a comunidade na avaliação interna

**7.**

- Negociar um Contrato de Autonomia

## **8. PLANO DE ACÇÃO**



## **9. A BIBLIOTECA ESCOLAR/CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS NO PROJECTO EDUCATIVO**

"Integrada no projecto educativo e curricular da escola, a BE/CRE é um elemento activo, constituindo um centro de recursos informativos, formativos e recreativos susceptíveis de interagir com as actividades educativas e que contribui decisivamente para atingir os objectivos do sistema educativo: o sucesso escolar dos alunos (...)"

VALVERDE OGALLAR, PEDRO (1997) La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar: organización, dinamización y recursos (Narcea, Madrid)

A BECRE revela um papel central em domínios tão importantes como: a aprendizagem da leitura; o domínio dessa competência (literacia); a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; o desenvolvimento de métodos de estudo, de Investigação autónoma; o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.

**Pretende-se que a BECRE seja um núcleo de vida na escola, atraente, acolhedor e estimulante;**

### **1- Onde os alunos possam:**

- Sentir que o ambiente lhes pertence e se habituem a considerar o livro e a informação como necessidades do dia-a-dia e como inesgotáveis fontes de prazer e de desenvolvimento pessoal;

- Ter acesso à informação e ao conhecimento, através de grande diversidade de livros, jornais, revistas, audiovisuais e tecnologias de informação;
- Descobrir e alimentar o prazer de ler e de se informarem recorrendo a fontes documentais disponíveis nos mais variados tipos de suportes;
- Estudar e encontrar com facilidade fontes documentais, se habituem a seleccionar e gerir informação para realizarem actividades curriculares (individualmente ou em grupo, autonomamente ou com apoio docente e de técnicos especializados);
- Adquirir competências e autonomia no domínio da informação escrita, digital e multimédia e produzam documentos em suportes e linguagem diversificadas.

## **2- Também, onde os professores possam:**

- Sentir que o ambiente lhes pertence e adquiram o hábito de tomar iniciativas e participar na sua animação, actualização e enriquecimento;
- Encontrar informação variada, utilizável no seu trabalho docente, nos mais variados tipos de suportes para as actividades da sala de aula;
- Recolher sugestões, ideias e materiais que os inspirem e apoiem no seu trabalho docente e no ajustamento aos alunos e às turmas;
- Recorrer ao professor bibliotecário, aos Auxiliares de Acção Educativa da biblioteca ou a outros professores da equipa para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação;
- Encaminhar os seus alunos para que ali realizem actividades de estudo ou de ocupação de tempos livres.
- Encontrar registos de memórias da escola e do seu meio envolvente, através de documentos ali produzidos e/ou nas diversas disciplinas, contribuindo assim para reforçar a identidade da escola e da comunidade local.

## **Objectivos**

O conceito de biblioteca escolar inclui os espaços e equipamentos onde são

recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos para as actividades quotidianas de ensino, para actividades curriculares não lectivas, para ocupação de tempos livres e de lazer.

De acordo com este conceito, a biblioteca escolar deve ser um verdadeiro "Centro de Recursos Educativos" multimédia (livros, programas informáticos, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, filmes, CD-ROM, etc.), ao dispor de toda a comunidade escolar e deve constituir-se como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as actividades culturais e para a informação, tendo em vista realizar, entre outros, os seguintes objectivos:

- Tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho;
- Permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;
- Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes;
- Estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e internacional;
- Ajudar os professores a planificarem as suas actividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem;
- Associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres;

- Proporcionar uma visão sobre a missão e objectivos da BE no contexto da Sociedade de Informação, como estrutura capaz de produzir alterações em todos os sectores da Escola, com vista a melhorar o processo ensino -aprendizagem;
  - Promover o debate em torno da necessidade de mobilização de todos os professores para a utilização dos recursos da biblioteca, como instrumento facilitador de metodologias inovadoras e desenvolvimento de competências nos alunos;
  - Contribuir para uma maior interacção entre a biblioteca escolar e o órgão de gestão, Conselho Pedagógico, Departamentos de Articulação Curricular, Conselhos de Turma e outros agentes da comunidade educativa;
  - Sensibilizar para a importância do papel e função do coordenador da BE/ equipa, como parceiros e líderes fundamentais no trabalho cooperativo e articulado a desenvolver com toda a comunidade educativa, na planificação das actividades da sala de aula, integrando os recursos da BECRE/ Escola;
  - Criar condições de trabalho para a promoção do desenvolvimento curricular de forma transversal e integrada dos recursos de informação, tecnológicos e actividades de promoção da leitura, articulando as áreas disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares, através da operacionalização do Projecto Curricular de Escola e de Turmas;
- 
- Promover e participar em actividades de formação de utilizadores no que respeita à integração e apropriação dos recursos da biblioteca, designadamente os de informação e tecnológicos;
  - Criar instrumentos de apoio às actividades de sala de aula e outros contextos favoráveis à promoção das literacias, da autonomia do aluno e do seu desenvolvimento individual;

- Educar para a plena utilização e rentabilização do espaço BECRE.

### **Actividades a desenvolver**

Para assegurar as suas funções pedagógicas, a biblioteca escolar (BE/CRE) deve:

- Organizar-se seguindo os procedimentos técnicos da cadeia documental e do tratamento da informação;
- Possuir os recursos humanos necessários;
- Integrar-se no projecto educativo de escola;
- Desenvolver formas de trabalho que envolvam o professor bibliotecário, os professores, os técnicos e também os alunos na própria organização.

Importa utilizar as actividades de animação da leitura e da biblioteca nas suas diferentes dimensões educativas, de forma a potenciar novas condições. Neste campo, salienta-se a necessidade de a biblioteca criar mecanismos que estimulem os professores a integrarem os recursos disponíveis na BECRE na programação de aulas e/ou em outras actividades escolares, contribuindo, nomeadamente, para desenvolver nos alunos o prazer de ler e ainda para que estes adquiram o domínio das diferentes linguagens em que a informação circula.

## **10. AVALIAÇÃO DO PROJECTO:**

**- Indicadores a considerar:**

**10.1 Objectivos atingidos**

**10.2 Nível de participação /empenhamento**

**10.3 Grau de satisfação**

**10.4 Recursos utilizados /produzidos**

**10.5 Apreciação global**

**10.6 Propostas**

## **11. QUADROS ANEXOS – 2007/2008**

TABELAS 2007/2008				
POPULAÇÃO DISCENTE				
PRÉ-ESCOLAR	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	CEF
260	665	226	218	65
TOTAL – 1434				
CURSOS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO				
TURMAS	CURSOS	TIPO	ANO	
IRC-1	Instalação e Reparação Computadores	II	1º	
IRC-1A	Instalação e Reparação Computadores	II	2º	
SM	Serviço de Mesa	II	1º	
SB-A	Serviço de Bar	II	2º	
SB-B	Serviço de Bar	II	2º	

<b>RECURSOS HUMANOS</b>					
<b>PESSOAL DOCENTE</b>					
PRÉ-ESCOLAR	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	ED. ESPECIAL	INT. PRECOCE
<b>20</b>	<b>53</b>	<b>29</b>	<b>34</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
<b>TOTAL - 157</b>					
<b>DOCENTES TITULARES</b>					
PRÉ-ESCOLAR	1º CICLO	EXPRESSÕES	LÍNGUAS	C. SOC. HUM.	MAT. C. EXP.
<b>3</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL – 29</b>					

<b>PESSOAL NÃO DOCENTE</b>	
SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS	MANUTENÇÃO E SERVIÇO DE APOIO
<b>11</b>	<b>39</b>
<b>TOTAL – 50</b>	



## **6.5. Análise documental**

A análise de documentos dos mais variados suportes é, sem sombra de dúvida, uma fonte preciosa para investigações deste género que, para além de nos fornecerem informação também nos vão revelando alguns aspectos mais problemáticos.

Devemos, porém, ressaltar que todos os documentos que a seguir apresentaremos tiveram por base, para além do Projecto Educativo, as directrizes emanadas pela UBI e também as planificações anuais elaboradas pelo Departamento, respeitantes aos anos de escolaridade leccionados pelas estagiárias (cujos textos remetemos para anexo).

Assim passaremos a apresentar:

- Três planificações referentes a cada estagiária
- Documentos respeitantes à auto-avaliação de cada estagiária.

## A) Documentos referentes à planificação

Estagiária A – três planificações, sendo uma por período:

### 1ª Planificação:

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

#### PLANO DE AULA ASSISTIDA 3

Aulas n.º 41/42	Ano/Turma: 7ºA	Data: 26/11/2007
-----------------	----------------	------------------

#### Unidade didáctica: Raízes Populares

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
-rever os conhecimentos gramaticais adquiridos;	-revê conteúdos gramaticais; -expõe com clareza as dúvidas; -corrige possíveis erros.	Sinónimos e antónimos; Pontuação; Hipónimo e hiperónimo; Acentuação; Família de palavras; Tipos e formas de frase; Homonímia, homofonia, homografia e paronímia; Campo semântico e lexical; Nomes colectivos; Grau dos adjectivos.	-resolução de uma ficha de revisões.	30min.	-manual -quadro -dicionário -caderno de actividades	-interesse; -empenho em ultrapassar as dificuldades; -participação na aula; -falar e escrever com correcção, clareza e organização; -identifica e expõe as suas dúvidas.

-sintetizar os processos de formação de palavras;	-identifica correctamente os processos de formação; -aplica os conhecimentos; -organiza coerentemente os processos de formação de palavras.	Derivação; prefixação, sufixação, parassíntese, derivação regressiva, derivação, derivação imprópria.  Composição; aglutinação e justaposição.	-exposição oral dos processos de formação de palavras; -coesão de conhecimentos através de uma ficha informativa.	20min		
-dar a conhecer os articuladores lógicos do discurso;	-identifica os articuladores; -aprende a aplicar os articuladores do discurso; -articula coerentemente o discurso;	Articuladores do discurso	-explicação dos articuladores lógicos do discurso, através de uma ficha informativa; -aplicação de conhecimentos através de um exercício de expressão escrita.	20min		
- apresentar as regras para a elaboração de um texto;	-identifica o processo a seguir; -reflete nas regras antes de passar à escrita.	Regras textuais	-demonstração aos alunos através de uma ficha informativa do que se deve evitar na elaboração de um texto.	20min		

**Sumário:** Resolução de uma ficha de revisões.

Os processos de formação de palavras.

Os articuladores lógicos do discurso. As regras para a elaboração de um texto.

**Desenvolvimento:** A aula será iniciada com a resolução de uma ficha de revisões, que permitirá aos alunos prepararem-se para o teste de avaliação. Através desta ser-lhes-á mais fácil identificar possíveis dúvidas. Como os processos de formação de palavras (derivação e composição) coexistirão no teste de avaliação gramatical ser-lhes-á transmitida esta tipologia de forma sucinta, <sup>o</sup>acimentando os respectivos conhecimentos através de uma ficha informativa e posteriores exercícios. De seguida, será fornecida aos alunos uma ficha que menciona os articuladores lógicos do discurso, o intuito de dar a conhecer estes conectores, reside no facto de possuírem um grau de importância elevado no que concerne à construção de um texto. Pretender-se-á com isto que os alunos, ao elaborarem um texto ~~futuramente~~, tenham em atenção a forma como redigem o discurso, tornando-o mais fluente e coeso, visto que os articuladores permitem fazer a ligação coerente de ideias e ao mesmo tempo garantem indubitavelmente a progressão textual ( ex: *e, pois, logo, portanto, talvez, é evidente, mas, para que, pela mesma razão...*). Uma outra ficha será dada aos alunos, cujo conteúdo visará as regras pelas quais se devem reger para elaborar um texto. Focar-se-á o que deve ser evitado e o que realmente deve ser feito. A aula terminará com a entrega dos exercícios de expressão escrita, devidamente corrigidos.

Professora estagiária:

## 2ª Planificação:

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

### PLANO DE AULA

Aulas n.º 85/86	Ano/Turma: 7ºA	Data: 03/03/2008
-----------------	----------------	------------------

#### Unidade didáctica: A narrativa

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
- Ler e analisar uma narrativa;	- Evidência alguns conhecimentos relativos à obra literária; - Lê correctamente a narrativa; - Explora com clareza a narrativa; - Identifica algumas categorias da narrativa; - Caracteriza as personagens presentes;	Texto narrativo “O rapaz que sobreviveu”	- Realização de um questionário oral sobre a obra literária; - Leitura oral da narrativa; - Identificação de algumas figuras de estilo; - Exploração da narrativa e das categorias que a compõem; - Realização das perguntas de compreensão;	60 min.	-Manual -Quadro -Dicionário -Caderno de actividades	- Demonstra interesse; - Ultrapassa as dificuldades com empenho; - Participa na aula; - Fala e escreve com correcção, clareza e organização; - Identifica e expõe as suas dúvidas.

<p>- Dar a conhecer um conteúdo gramatical;</p>	<p>- Identifica recursos estilísticos; - Efectua as perguntas de compreensão;</p> <p>- Define advérbio; - Classifica os advérbios com base no significado; - Identifica as subclasses dos advérbios; - Distingue advérbio de locução adverbial; - Identifica outras possíveis classificações das subclasses dos advérbios; - Identifica a flexão em grau do advérbio;</p>	<p><u>Classe dos advérbios:</u></p> <p><u>Subclasses dos advérbios:</u> Modo; Lugar; Tempo; Quantidade ou (<u>intensidade</u>); Negação; Afirmção; Exclusão; Inclusão; Dúvida; Designação; Interrogação;</p> <p><u>Locuções adverbiais</u></p>	<p>- Esquematização de conteúdos relativos ao advérbio no quadro; - Leitura e interpretação de uma ficha informativa; - Realização dos exercícios de funcionamento da língua;</p>	40 min.		
---	---	--	---	---------	--	--

	- Expõe as formas sintéticas dos advérbios; - Efectua exercícios de funcionamento da língua;	Advérbios de negação; Advérbios adjuntos; Advérbios disjuntos; Advérbios conectivos; <u>Graus dos Advérbios:</u> Normal; Comparativo; Superlativo;				
--	---	---	--	--	--	--

**Sumário:** Leitura e interpretação da narrativa “O rapaz que sobreviveu”.

A classe do advérbio.

**Desenvolvimento:** A aula será iniciada com um questionário global relativamente à obra literária Harry Potter e a pedra filosofal. De seguida será feita a leitura da narrativa “O rapaz que sobreviveu”, fazendo esta parte da obra literária anteriormente referida. A análise da narrativa será efectuada após a leitura oral dos discentes. Várias questões ser-lhes-ão feitas relacionadas com a narrativa, nomeadamente sobre figuras de estilo e as categorias da narrativa (acção, tempo, personagens e narrador). Após uma reflexão globalizante sobre a designada narrativa, far-se-ão as perguntas de compreensão que a acompanham. Um novo conteúdo gramatical será leccionado, designadamente a classe dos advérbios. Sendo assim primeiramente ser-lhes-á dada a definição de advérbio, assim sendo é uma classe de palavras invariáveis em género e em número que funciona como modificador de um verbo, de um adjectivo ou de outro advérbio. Tradicionalmente classificam-se os advérbios com base no significado e da seguinte maneira: lugar, tempo, modo, intensidade/quantidade, afirmação, negação, inclusão, exclusão, dúvida, designação e



interrogação (de lugar; de tempo; de modo; de causa). Contudo, actualmente, com bases em critérios sintácticos, consideram-se as subclasses que se seguem: os adjuntos (podem funcionar como complementos do verbo ou como modificadores adverbiais da frase) de tempo, de lugar e de modo; os disjuntos (são modificadores da frase) de afirmação e de dúvida; os de negação, que são modificadores do verbo ou de elementos dependentes do verbo; e por fim os conectivos, que estabelecem ligação entre os elementos da frase. Relativamente às locuções adverbiais estas são constituídas por grupos de palavras intimamente ligadas entre si e funcionam como os advérbios. A aula culminará com informação relativa aos trabalhos de casa, que consistirão na resolução de uma ficha do caderno de actividades sobre advérbios e locuções adverbiais.

Professora estagiária.



### 3ª Planificação:

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

#### PLANO DE AULA 2

Aulas n.º117/118	Ano/Turma:7ºA	Data:15/05/2008
------------------	---------------	-----------------

#### Unidade didáctica: Textos da comunicação social e interpessoal

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
-rever e concluir a reportagem;	-corrige as perguntas de compreensão; -relembra o tema tratado; -identifica as partes constituintes; -transcreve alguns exemplos.	<u>Textos da comunicação social e interpessoal</u>  A Reportagem	-revisão, <sup>pelos</sup> dos alunos e do professor da última matéria leccionada; -correção dos trabalhos de casa.	20min.	-Manual -Quadro -Dicionário -Caderno de actividades	- Demonstra interesse; - Ultrapassa as dificuldades com empenho; - Participa na aula; - Fala e escreve com correcção, clareza e organização; - Identifica e expõe as suas dúvidas.
-dar a conhecer a <del>reportagem;</del> <sup>entrevista</sup>	-define entrevista; -indica correctamente as partes constituintes; -identifica os	<u>Textos da comunicação social e interpessoal</u>  A Entrevista	-esquematização no quadro dos aspectos mais importantes da entrevista, através das informações mencionadas numa	40min.		

	procedimentos a respeitar numa entrevista; -Lê expressivamente; -aplica os conhecimentos correctamente.		ficha informativa do manual; -leitura de uma entrevista do manual; -aplicação de conhecimentos numa ficha de trabalho.	30min.		
--	---	--	--	--------	--	--

**Sumário: Correção dos trabalhos de casa.**

**Início do estudo da Entrevista.**

**Realização de uma ficha de trabalho.**

**Desenvolvimento:** A aula será iniciada com uma revisão sucinta do conteúdo já leccionado referente à reportagem. Após uma breve reflexão do docente e dos discentes, passar-se-á à correção dos trabalhos de casa, que consistiam na resolução das restantes perguntas de compreensão e de funcionamento da língua que acompanham a reportagem do manual. De seguida, dar-se-á início ao estudo da entrevista, a sua explicação passará por cinco itens diferentes, estes serão esquematizados no quadro para que constem no caderno diário do discente. Os alunos, relativamente à entrevista, terão que ter em conta os seguintes aspectos: primeiramente a definição de entrevista que é uma técnica de recolha de informação sobre um tema ou uma pessoa, através de uma conversa; em segundo, o que é necessário para realizar uma entrevista (seleccionar, pesquisar informação e construir um guião); em terceiro lugar as partes constituintes (título, introdução, questionário e conclusão); em quarto lugar, os procedimentos a respeitar na condução de uma entrevista; e por último, o que é importante antes da publicação de uma entrevista (ex. verificar a pontuação e a ortografia do texto; o aspecto gráfico). A aplicação de conhecimentos será efectuada numa primeira fase com a leitura de uma entrevista do manual (página 171) e com a realização da pergunta nove que a acompanha, e de seguida com a resolução de uma ficha de trabalho

sobre a entrevista mas entregue pela docente. A aula culminará com algumas referências sobre a ficha de gramática que se irá realizar n aula seguinte, bem como com a informação relativa aos trabalhos de casa a desenvolver.

TPC: terminar a ficha que acompanha a entrevista.

Professora estagiária:

**Estagiária B - três planificações, sendo uma por período:**

**1ª Planificação:**

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

**PLANO DE AULA (assistida)**

Aulas n.º 41 e 42	Ano/Turma: 7º D	Data: 26/ 11 / 2007
-------------------	-----------------	---------------------

**Unidade Didáctica**  
Raízes Populares

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício de expressão escrita; <i>X</i> <i>não é um objectivo</i></li> <li>Analisar um conto popular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstra criatividade;</li> <li>Expõe ideias;</li> <li>Lê o conto “O Carvoeiro”</li> <li>Identifica as personagens quanto ao seu relevo;</li> <li>Caracteriza directa e indirectamente a personagem principal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão escrita;</li> <li>Conto popular.</li> <li>Compreensão do conto “O Carvoeiro” <i>- personagens</i> <i>- caracterização directa e indirecta</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de um exercício de expressão escrita;</li> <li>Leitura do conto popular “O Carvoeiro”.</li> <li>Realização de exercícios de compreensão do conto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>25m</li> <li>10m</li> <li>40m</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual;</li> <li>Caderno diário;</li> <li>Quadro;</li> <li>Giz;</li> <li>Caneta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação;</li> <li>Assiduidade;</li> <li>Interesse;</li> <li>Pontualidade</li> <li>Atenção;</li> <li>Capacidade de análise;</li> <li>Atitudes de respeito e cooperação.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica as marcas espaciais e temporais no conto;</li> <li>• Compreende a definição da figura de estilo: a comparação;</li> <li>• Identifica a comparação.</li> </ul>	<p>- espaço - tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura de estilo: a comparação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do recurso estilístico: a comparação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15m</li> </ul>		
--	---	---	---	---	--	--

**Sumário:** Exercício de expressão escrita.  
Leitura e compreensão do conto “O Carvoeiro”.

**Desenvolvimento:**

Após breve saudação inicial, a professora pede a um aluno que escreva o sumário no quadro.

De seguida, a professora verifica se todos os alunos estão presentes e regista quem fez os trabalhos de casa.

(falta a 15 min de expressão escrita) ←

Posto isto, a professora pede aos alunos que abram o manual na página quarenta e nove e cinquenta para se proceder à leitura do conto popular “O Carvoeiro”.

Seguidamente, a docente procede à análise textual, pedindo aleatoriamente a um aluno que explique o significado de algum vocabulário desconhecido do conto.

A partir desta actividade, a professora pede aos alunos que identifiquem as personagens no conto. ~~Aos quais~~ os discentes deverão responder que as personagens intervenientes no conto popular são o Rei, o Carvoeiro e o primeiro – ministro. Os mesmos devem referir também, que a personagem principal é o Carvoeiro e as personagens secundárias são o Rei e o primeiro – ministro.



Os alunos deverão fazer a caracterização directa (“andava trabalhando”, linha três e quatro; “um figurão”, linha setenta e nove; “feito fidalgo”, linha oitenta e oito e “desatou a rir”, linha noventa e três.) e indirectamente (muito trabalhador, generoso, astuto e perspicaz.) do Carvoeiro. Os mesmos devem fazer o levantamento das marcas temporais (“Era uma vez (...)”, linha um); “Um dia (...)”, linha dois; “Daí a pouco (...)”, linha trinta e um, trinta e dois; “No dia em que o rei (...)”, linha trinta e nove; “Passou-se tempo, e, um dia, (...)”, linha setenta e cinco e das marcas espaciais “(...) num grande bosque(...)”, linha três; “(...) indo para o palácio, (...)”, linha dezassete; “(...) foi dali ter (...)”, linha quarenta e três; “Não, cá no meu reino (...)”, linha sessenta e sete; “(...) na varanda do seu palácio(...)”, linha setenta e seis.

Os discentes são solicitados a relembrem as relações semânticas das palavras “chorar”, linha trinta e um deverão encontrar o antónimo “rir”; “ignorantes”, linha vinte e cinco cujo antónimo é “culto, inteligente, esperto”. Os mesmos deverão referir o sinónimo de “matutassem”, linha vinte e sete e vinte e oito, que é “cismar, pensar, reflectir”.

Após estas actividades, os discentes deverão identificar as relações semânticas através das palavras “conselho/ concelho”. Os mesmos deverão também referir que a palavra “contentíssimo”, linha trinta e sete e trinta e oito é um adjectivo e encontra-se no grau superlativo absoluto sintético.

Os discentes deverão ainda identificar e referir os nomes comuns “homenzinho”, linha quarenta e quatro e quarenta e cinco que se encontra no grau diminutivo e “figurão”, linha setenta e oito que se encontra no grau aumentativo. Os alunos deverão também identificar os diferentes tipos e formas (frase declarativa e forma afirmativa: “Eu, senhor, ganho doze vinténs por dia.”; frase imperativa e forma afirmativa “Ficou o rei contente com a explicação e, indo para o palácio, disse primeiro ao Carvoeiro que não dissesse mais nada a ninguém sem ver a cara dele cem vezes”. Ou “Fala baixo, que vem aí a rainha!”; frase interrogativa, enfática e afirmativa “Pois é possível que haja um homem tão idiota que se deixe governar pela mulher?!”, linha sessenta e quatro e sessenta e seis; frase exclamativa e negativa “(...) Não há nada com que os comparar!...”, linha oitenta e sete.

Seguidamente, a docente explica a figura de estilo (comparação) e pede aos discentes para encontrarem exemplos desse recurso estilístico no conto, “Os seus cabelos são loiros como os trigaes maduros!”, “A sua boca é vermelha com os morangos perfumados!”, “As suas mãos compridas são como lírios elegantes!”, “A andar parece a imperatriz das fadas!”.

Posto isto, os discentes deverão retirar do conto uma lição de vida.

A aula é dada como terminada após a marcação do trabalho de casa, em que consiste numa ficha de revisões<sup>1</sup> que a docente entregará a cada aluno. Esta ficha de revisões contém os sinais de pontuação, os graus de adjectivos, palavras derivadas por prefixação, sufixação e parassíntese; palavras compostas por justaposição e aglutinação, relação semântica entre palavras, nomes colectivos, tipos e formas de frase, campo lexical e semântico e conceitos de adivinhas, quadras populares, provérbios, lendas, lengalengas e contos populares.

#### **Referências Bibliográficas:**

✦ FERREIRA, Ida Lisa; LOPES, Maria de Fátima; MENDES, Roberto, *Entre Linhas*, 1ª ed., Constância, Carnaxide, 2006.

A professora estagiária:

---

<sup>1</sup> Idem anexo.

## 2ª Planificação:

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

### PLANO DE AULA

Aulas n.º 59 e 60	Ano/Turma: 7º D	Data: 14/01/2008
-------------------	-----------------	------------------

#### Unidade Didáctica Texto narrativo

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/ Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflectir a língua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue e classifica as funções sintácticas em orações;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funções sintácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de alguns exercícios do caderno de actividades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>15m</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual;</li> <li>Quadro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação;</li> <li>Assiduidade;</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição de fichas policopiadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>30m</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Giz;</li> <li>Caneta;</li> <li>Caderno de actividades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interesse;</li> <li>Pontualidade</li> <li>Atenção;</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de exercícios;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>35m</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas policopiadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidade de análise;</li> <li>Concentra-</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expõe ideias.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção dos exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10m</li> </ul>		ção; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudes de respeito e cooperação.</li> </ul>
--	---	--	--	---	--	---

**Sumário:** Continuação da aula anterior.  
Resolução de uma ficha de trabalho.

**Desenvolvimento:**

Após breve saudação inicial, a professora convida os alunos a sentarem-se nos respectivos lugares verificando se todos alunos estão presentes.

De seguida, a professora pede a um discente que registe no quadro o sumário.

Depois, a docente solicita a um aluno que faça a recapitulação da aula anterior. Nesta recapitulação, o aluno deve focar as várias classificações do sujeito, que consistem no sujeito simples, sujeito composto, sujeito nulo subentendido, sujeito nulo indeterminado e no sujeito nulo expletivo.

Seguidamente, a professora requesta os alunos a abrirem o caderno de actividades para realizarem alguns exercícios, fazendo de seguida a respectiva correcção.

Posto isto, a docente distribui uma ficha policopiada para os alunos realizarem exercícios a fim de confirmar se os discentes fizeram a assimilação da matéria.

Posteriormente, a professora faz em conjunto com os alunos a correcção da respectiva ficha, retirando assim algumas dúvidas que possam existir.

A aula é dada como terminada após a professora ter dado ordem aos discentes para arrumarem o material e saírem da sala.

A professora estagiária:

### 3ª Planificação:

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

#### PLANO DE AULA

Aulas n.º 135 e 136	Ano/Turma: 7º D	Data: 16 / 06 / 2008
<b>Unidade Didáctica</b> No mundo da poesia		

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundar o gosto pessoal pela poesia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recapitula a aula anterior;</li> <li>Apreende a poesia auditiva;</li> <li>Preenche os espaços em</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>poesia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auto-avaliação;</li> <li>Recapitulação da última aula;</li> <li>Definição escrita da poesia auditiva;</li> <li>Correcção do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>10min.</li> <li>10min.</li> <li>20min.</li> <li>10min.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual;</li> <li>Caderno diário;</li> <li>Quadro;</li> <li>Giz;</li> <li>Caneta;</li> <li>Leitor de cd;</li> <li>Cd;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação;</li> <li>Assiduidade;</li> <li>Interesse;</li> <li>Capacidade de análise;</li> <li>Pontualidade</li> <li>Atenção;</li> <li>Atitudes de respeito e cooperação.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar um texto poético;</li> </ul>	<p>branco com as palavras adequadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece o autor João de Deus e Alexandre O'Neill;</li> <li>• Compreende o poema "Há palavras que nos beijam"</li> </ul>		<p>trabalho de casa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura expressiva de uma breve biografia de João de Deus e de Alexandre O'Neill;</li> <li>• Audição e compreensão do poema "Há palavras que nos beijam" interpretado por Mariza;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20min.</li> <li>• 20min.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas policopiadas.</li> </ul>	
--	---	--	--	--	--	--

**Sumário:** Autoavaliação.

Correcção do trabalho de casa.

Audição e compreensão de um poema de Alexandre O'Neil.

**Desenvolvimento:** Após breve saudação inicial, a professora convida os alunos a sentarem-se nos seus lugares e verifica se todos os alunos estão presentes.

Seguidamente, a docente manda um discente escrever o sumário, verificando se todos os alunos o compreenderam.

Continuamente, a professora pede aos discentes que façam a sua autoavaliação fazendo de seguida um breve comentário sobre a mesma.

Posto isto, a docente requesta um aluno para que recapitule o que foi leccionado na aula anterior. O mesmo deve dizer que estudámos a poesia e os vários tipos de poesia, poesia lírica e visual. Aproveitando a recapitulação da aula anterior, a professora faz uma breve explicação da poesia auditiva.

Depois a professora convida todos os alunos a lerem o poema “Vida” de João de Deus e a corrigirem o trabalho de casa.

Posteriormente, a docente entrega umas fichas informativas sobre os autores João de Deus e Alexandre O'Neil e pede, aleatoriamente aos discentes para lerem a breve biografia do autor em voz alta. No fim da leitura, manda os alunos ouvirem com atenção a música “Há palavras que nos beijam” interpretada pela fadista Mariza e da autoria de Alexandre O'Neil.

A aula é dada como terminada mediante a determinação da docente.

A professora estagiária:

**Estagiária C - três planificações, sendo uma por período:**

**1ª Planificação:**

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

**PLANO DE AULA**

Aulas n.º 29 e 30	Ano/Turma: 8.º C	Data: 06/11/2007
-------------------	------------------	------------------

**Unidade didáctica:** Texto narrativo

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
- Resolver uma ficha de revisões.	- Identifica os tipos e formas de frases;	- Tipos e formas de frase;	- Correção dos trabalhos de casa;	- 20min;	-Manual;	- Observação directa:  - Pontualidade;  - Interesse pelos conteúdos;  - Atenção;  - Pertinência nas intervenções;  -Habilidade na análise e na resolução dos exercícios.
	- Diferencia os diferentes graus dos adjectivos;	- Grau dos adjectivos;	- Resolução de uma ficha de revisões;	- 50 min;	-Caderno diário;	
	- Classifica morfologicamente as palavras;	- Classes de palavras;	- Correção da mesma ficha.	- 20 min	-Quadro;	
	- Pronominaliza;	- Pronomes pessoais;			-Giz;	
	- Reconhece as funções sintácticas;	- Funções sintácticas;			- Ficha de revisões;	
	- Conjuga os verbos;	- Verbos;			- Fichas de trabalho / informativas (fornecidas nas aulas anteriores)	
	- Distingue campo semântico	- Campo semântico e campo lexical.				

	de campo lexical.					
--	-------------------	--	--	--	--	--

#### **Sumário:**

Correcção do trabalho de casa.

Resolução e correcção de uma ficha de revisões.

#### **Desenvolvimento:**

Após uma breve saudação inicial, a docente convida os alunos a ocuparem os seus respectivos lugares verificando que os mesmos estão presentes. A professora regista o sumário no quadro, evitando assim qualquer tipo de erro na sua redacção.

Para dar início à revisão da matéria dada nas aulas anteriores, e a fim de preparar os alunos para o teste global, faz-se a correcção dos trabalhos de casa (ficha de trabalho sobre os verbos) e, em seguida, os alunos passam a resolver a ficha de revisões, enquanto que, sempre que necessário, a professora esclarece qualquer dúvida que possa surgir. Concluídos os exercícios, passa-se à respectiva correcção e aula é assim dada por terminada.

A professora estagiária





## 2ª Planificação:

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

### PLANO DE AULA

Aulas n.º 61 e 62	Ano/Turma: 8.º C	Data: 17 / 01 / 2008
-------------------	------------------	----------------------

#### Unidade didáctica: A expressividade

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar conhecimentos adquiridos;</li> <li>- Reflectir a língua;</li> <li>- Ler um texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relembra as principais diferenças das orações coordenadas e das orações subordinadas;</li> <li>- Assimila as orações subordinadas substantivas;</li> <li>- Lê</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orações coordenadas e orações subordinadas;</li> <li>- Orações subordinadas substantivas;</li> <li>- Texto narrativo: “A</li> </ul>	- Diálogo professora / alunos;	- 15 min;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro;</li> <li>- Giz;</li> <li>- Manual;</li> <li>- Caderno diário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa:</li> <li>- Pontualidade;</li> <li>- Interesse pelos conteúdos;</li> <li>- Atenção;</li> <li>- Leitura;</li> <li>- Expressividade;</li> <li>- Pertinência nas intervenções;</li> <li>- Habilidade na análise e na resolução dos exercícios;</li> <li>- Capacidade de argumentação.</li> </ul>
			- Explicação e exemplificação das orações subordinadas substantivas;	- 15 min;		
			- Transcrição de apontamentos do quadro para o caderno diário;	- 15 min;		
			- Realização e correcção de uma ficha de trabalho;	- 25 min;		
			- Leitura silenciosa	- 5 min;		



narrativo.	silenciosamente um texto narrativo;  - Recolhe vocabulário difícil;  - Lê em voz alta o mesmo texto narrativo;  -Resume o texto;	colcha da amizade”, de Teresa Martins;	de um texto narrativo;  - Elucidação de vocabulário difícil;  - Leitura expressiva do mesmo texto narrativo;  - Resumo oral e conjunto do texto.	- 5 min;  - 5 min;  - 5 min.		
------------	--	--	--	--	--	--

#### **Sumário:**

Continuação do sumário da aula anterior (orações subordinadas substantivas).

Resolução de uma ficha de trabalho.

Leitura do texto: “ A colcha da amizade”, de Teresa Martins.

#### **Desenvolvimento:**

A professora inicia a aula saudando os alunos e certificando-se de que todos e estão presentes. Em seguida, passa a escrever o sumário no quadro, evitando assim qualquer tipo de erro ortográfico. Recapitulando a aula anterior a professora vai colocando questões acerca das orações coordenadas e das diferenças existentes entre estas e as orações subordinadas. Com este passo conseguirá consolidar os conhecimentos dos alunos, bem como introduzir e explicar as orações subordinadas substantivas. Enquanto vai explicando e retirando duvidas aos alunos acerca desta parte da matéria, a professora vai registando no quadro a definição de cada tipo de oração, tal como as conjunções / locuções conjuncionais

subordinadas que as caracterizam. Os alunos registam o mesmo nos seus cadernos diários. Para por em prática os conhecimentos adquiridos, os discentes realizam uma ficha de trabalho, procedendo-se à correcção da mesma logo após o seu término.

Dando continuidade à aula, e a fim de analisar um texto narrativo, os alunos lêem silenciosamente o texto “A colcha da amizade”, de Teresa Martins, recolhendo ao mesmo tempo vocabulário difícil que será elucidado, posteriormente, pela docente. Segue-se a leitura expressiva feita pelos discentes, assim como um breve relato do texto lido.

Uma vez que o tempo não permite, as categorias da narrativa serão estudadas na aula seguinte, e como tal os alunos levarão como trabalho de casa fazer a caracterização do narrador e das personagens.

A aula é assim dada por terminada.

A professora estagiária

### 3ª Planificação:

Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha  
Disciplina de Língua Portuguesa – Ano Lectivo 2007/2008

#### PLANO DE AULA (2.ª aula assistida)

Aulas n.º 117 e 118	Ano/Turma: 8.º C	Data: 15/05//2008
---------------------	------------------	-------------------

**Unidade didáctica:** O conteúdo e a forma (texto poético)  
O Texto jornalístico (a notícia)

Objectivos Gerais	Objectivos Operacionais	Conteúdos	Estratégias			Avaliação
			Actividades	Tempo	Recurso/Materiais	
- Praticar a análise textual;	- Corrige os trabalhos de casa;	- O texto poético: - conteúdo e a forma; ("Fantasia" de Fernando Pessoa; "Os olhos das crianças" de Sidónio Muralha);	- Correção dos exercícios propostos pelo manual;	- 10 min;	- Fichas policopiadas;  - Computador;  - Datashow;  - Manual;	- Observação directa:  - Pontualidade;  - Interesse pelos conteúdos;  - Atenção;
- Aplicar conhecimentos gramaticais anteriormente adquiridos;	- Reconhece holónimos, sinónimos e antónimos;  - Analisa morfológicamente alguns vocábulos;	- Relação entre palavras;  - Análise morfológica;	- Diálogo docente / discentes	- 5 min;  - 5 min;	- Caderno diário;  - Quadro;  - Giz.	- Leitura;  - Expressividade;  - Pertinência nas intervenções;  -Habilidade na análise e na resolução dos exercícios;
- Cultivar o gosto pela leitura;	- Visiona, lê e comenta poemas com jogos visuais;	(Jogos visuais);	- Visualização, leitura e interpretação de vários poemas (jogos visuais);	- 10 min;		- Capacidade de argumentação.

	- Lê silenciosa e expressivamente um poema;	( “Amanhã aconteceu” de Alexandre O'Neill)	- Leitura e breve análise de um poema;	- 10 min;		
			- Contextualização do mesmo poema com o texto jornalístico;	- 5 min;		
- Aperceber-se das regras adjacentes à tipologia jornalística;	- Assimila novas informações relativas ao texto jornalístico;	- O texto jornalístico: - A notícia	- Visualização e explicação de uma apresentação em power point;	- 20 min;		
			- Distribuição e leitura de uma ficha informativa/ síntese;	- 10 min;		
Aplicar os novos conhecimentos.	- Apura os conhecimentos adquiridos;		- Realização de uma ficha de trabalho.	- 15 min.		

#### Sumário:

Correcção dos exercícios da aula anterior.

O texto jornalístico: a notícia.

Resolução de um exercício.

#### Desenvolvimento:

Após breve saudação inicial, a docente convida os alunos a ocuparem os respectivos lugares verificando se todos estão presentes e passa, em seguida, a registar o sumário no quadro.


Dando continuidade ao sumário da aula anterior, a docente faz a correcção dos trabalhos de casa, enquanto introduz algumas questões de ordem gramatical (relação de palavras e análise morfológica).

Seguidamente, e de forma a incentivar os alunos para a leitura, passa alguns poemas / jogos visuais, onde deverão suscitar vários comentários / opiniões. Ainda dentro do texto poético, mas visando a transição para o texto jornalístico (a notícia), a professora distribuirá pela turma um poema de Alexandre O'Neill, cujo tema é exactamente a notícia. Posto isto, e após a sua leitura e breve análise, a docente mostrará e explicará uma apresentação em power point a propósito das regras de elaboração de uma notícia (técnica da pirâmide invertida). Será também distribuída uma ficha informativa / síntese aos alunos com as mesmas informações.

Visando a boa assimilação dos conhecimentos adquiridos, a docente fornecerá à turma duas notícias, para que os mesmos as possam trabalhar: identificar os elementos que as compõe. Fará, igualmente, parte do exercício a elaboração de uma notícia que respeite as regras que foram apreendidas ao longo da aula.

A aula é dada por terminada após ordem da docente.

A professora estagiária





## Texto jornalístico

### - A NOTÍCIA -



### O que é a notícia?

- Narrativa curta oral ou escrita  
(TV ou rádio/jornais, revistas)
- Acontecimento actual;
- Com interesse geral;
- contém sempre uma novidade.



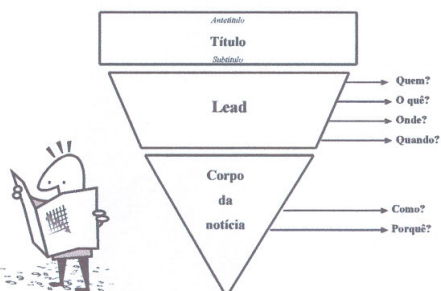
### Como elaborar uma notícia?

É preciso respeitar algumas regras:

- ☞ O título encabeça a notícia.
- ☞ O mais importante escreve-se logo no início;
- ☞ Os factos narram-se por ordem decrescente de importância (técnica da pirâmide invertida).



### Técnica da pirâmide invertida



### Que qualidades deve ter o título?

- Deve ser expressivo e preciso;
- Ser atractivo (para despertar o interesse);
- Ser breve;
- Estar em destaque;
- Acompanhado por um antetítulo e/ou subtítulo (se necessário).



### LEAD / Parágrafo-guia ou cabeça da notícia (primeiro parágrafo)

- É a parte mais importante da notícia;
- Pretende captar a atenção do leitor;
- Fornece as informações fundamentais:
  - ✓ Quem?
  - ✓ O quê?
  - ✓ Quando?
  - ✓ Onde?



## LEAD

Quem? – o sujeito

O quê? – acção ou acontecimento;

Quando? – o momento da ocorrência;

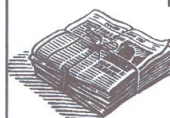
Onde? – o local da ocorrência



## O Corpo da notícia

▪ O corpo da notícia é o desenvolvimento detalhado da notícia.

▪ Responde às perguntas **COMO?** e **PORQUÊ?** (ocorreu o facto).



## A notícia - conclusão

Consta de três partes fundamentais:

- Título
- Lead ou cabeça de notícia ou parágrafo-guia - respostas às quatro perguntas básicas: Quem? O quê? Quando? Onde?
- Corpo da notícia – procura dar resposta às perguntas Como e Porquê ocorreu o facto.



## A.1. Análise e Interpretação das Planificações

Nesta parte do estudo iremos debruçarmo-nos sobre as planificações.

Segundo Vilar,

A Planificação Didáctica é um processo de previsão, tendo em vista a sistematização dos elementos substantivos de operacionalização do currículo, que pode servir diferentes funções e adoptar sucessivas modalidades temporais. Ela é o “instrumento” cuja finalidade consiste na optimização da prática educativa pois pretende a clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento.”

Ao planificar, o professor “põe em acção”, numa realidade concreta, o pensamento científico e pedagógico. Assim, a planificação e tomada de decisões sobre a instrução incluem-se nos aspectos mais importantes do ensino, porque determinam, em grande parte, o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas. No entanto, a planificação não deve considerar-se uma previsão minuciosa do processo de ensino-aprendizagem, mas uma antevisão estruturada, aberta e flexível desse mesmo processo, de forma a dar lugar ao imprevisto, às sugestões dos alunos, a incidentes, etc.

Assim, o projecto didáctico realiza-se a partir do momento em que o professor planifica com base nos elementos substantivos do currículo: **objectivos** – para quê?; **conteúdos** – o quê?; **actividades** – como? Com quê?; **avaliação** – em que medida foi conseguido o que se pretendia?. Após este processo deve permitir ainda reformulações, pondo em prática a auto reflexão do professor.

A planificação serve, pois, de farol à prática pedagógica ao prever, de um modo flexível, a interacção professor-alunos. É uma competência exclusiva do professor que possibilita num plano mental ou escrito a configuração dos vários elementos didácticos do processo de ensino-aprendizagem proporcionando certeza e segurança. Ajuda a medir o grau de consecução dos objectivos pré-determinados, a estruturar actividades/estratégias de actuação e a avaliar.

Quando questionadas sobre a importância e a utilidade da planificação para si, as estagiárias referiram três aspectos, que consideramos fundamentais:

- a planificação permitia reduzir a ansiedade e a incerteza através da “antecipação” da acção didáctica, aumentando assim a confiança no seu desempenho;



- a planificação era uma forma de clarificar e sistematizar objectivos e, a partir deles, seleccionar os meios, as actividades e o tempo disponível para determinada unidade;

- a planificação era um meio de melhor organizar a sua actuação e a dos alunos nas actividades a realizar.

A planificação não é mais do que o projecto didáctico realizado pelo professor ou conjunto de professores, a partir do programa e dos objectivos gerais que ele propõe para determinado ciclo de ensino.

São várias as qualidades que marcam uma boa planificação. No entanto, devemos salientar uma que nos parece estar na base das restantes: a que resulta da **reflexão pessoal** do professor. Luísa Cortesão (1989) considera seis qualidades fundamentais numa boa planificação:

1. **Coerência:** não só em relação ao Programa da disciplina e à planificação anual, mas também se revela uma adequada relação entre objectivos, conteúdos e estratégias propostas;

2. **Adequação:** se tem em conta o conhecimento da realidade cognitiva, afectiva e social dos alunos, o contexto escola/comunidade, os recursos e limitações existentes;

3. **Flexibilidade:** se permite, de acordo com as necessidades e interesses do momento, fazer reajustamentos e mesmo alterações de fundo nos elementos previstos;

4. **Continuidade:** se estabelece um fio condutor entre as várias propostas, de modo a não permitir a existência de lacunas;

5. **Precisão e clareza:** se contém indicações objectivas de modo a não serem permitidas várias interpretações;

6. **Riqueza:** se oferece uma variada gama de propostas relativas a estratégias, actividades, materiais e/ou outros aspectos.

É óbvio que para um professor estagiário, que “enfrenta” pela primeira vez os “seus” alunos, uma planificação que sustente estas qualidades é demasiado ambiciosa. Enfrenta dilemas que têm por base factores como o cenário em que se situa, a necessidade de desenvolver os conteúdos através de processos de ensino-aprendizagem e um grupo de alunos com possibilidades/capacidades e necessidades concretas. É

perante este cenário que o estagiário actua, se questiona sobre o que vai fazer e responde de forma pessoal.

O trabalho conjunto entre orientador e estagiários deve levar estes a entender que o processo de ensino/aprendizagem é visto numa perspectiva muito dinâmica que requer muita flexibilidade e, por isso, a planificação deve ser bastante aberta e flexível, devendo o ensino ser adaptado às necessidades dos alunos.

Assim, podemos afirmar que todas as estagiárias que constituíam o núcleo revelaram uma total autonomia ao nível da forma como planificaram. Conseguiram articular os objectivos, conteúdos, estratégias, avaliação e, embora com mais dificuldade, o tempo necessário à realização das actividades.

O facto de treinarem este “formato” de planificação no âmbito da disciplina de Didáctica do Português contribuiu indiscutivelmente para aquela autonomia.

Porém, desde o início ficou claramente demonstrado que a estagiária C elaborou as suas planificações de uma forma mais correcta e crítica que os restantes membros do núcleo.

## **B. Documentos referentes à auto-avaliação**

### **Estagiária A – Relatório de auto avaliação:**

### RELATÓRIO DE 3º PERÍODO

O terceiro período lectivo, ao contrário de outros anos, desenrolou-se durante um período de tempo mais extenso. Apesar de uma boa dinâmica temporal alguns factores contribuíram para que a produtividade deste período curricular não se desenvolvesse da melhor maneira.

A grande base gramatical dos alunos foi leccionada no período anterior, no que se procurou insistir no terceiro período, remeteu para a análise morfológica e sintáctica de uma forma aprofundada. A continuação da interpretação de textos narrativos que acompanham o manual permitiu que a análise referida se efectuasse.

Ao contrário do que aconteceu nos períodos anteriores, os alunos apenas fizeram dois testes, um deles global e o outro de gramática. O que constou no primeiro teste a nível de conteúdos, abrangeu uma nova unidade que incidia nos textos de comunicação social e interpessoal. O primeiro item a ser avaliado recaiu na notícia. Este foi o primeiro tipo de texto a ser mencionado aos alunos. Os outros que foram transmitidos aos discentes, visaram a entrevista, a reportagem, o anúncio publicitário, a banda desenhada e por último a carta.

Apesar de os textos anteriormente referidos, permitirem inovação de materiais, o que se verificou foi totalmente o inverso. Devido à escassez de tempo que teve a docente, em virtude da monografia, foi com dificuldade que planeou as aulas, o que poderiam ter sido aulas dinâmicas, tornaram-se aulas extremamente expositivas o que não contribuiu muito para os discentes e sinceramente nem para a docente. Mas se aulas já não eram muito esplendorosas, os alunos também evidenciaram a continuidade de um comportamento barulhento. Este foi o grande problema da turma ao longo do ano, o barulho e as questões pouco pertinentes, além de perturbarem a aula não permitiam que o sumário de cumprisse até ao fim.

Ainda que, o tempo fosse escasso para a docente esta nunca se negou a tirar quaisquer tipos de dúvidas fora do tempo escolar. Para minimizar algumas hesitações por parte dos discentes, a docente deslocou-se diversas vezes à escola para minorar as dificuldades mais prementes.

Uma das coisas mais difíceis deste período foi sem dúvida a reunião de avaliação final, apesar de todas as professoras estagiárias terem ficado contentes com as notas, cada uma sabe que tem um grande percurso a fazer e que o acto de ensino/aprendizagem requer indubitavelmente experiência. O estágio é o primeiro passo

para todos os outros que um professor der na sua vida. A professora orientadora Paula Pereira desde o primeiro dia evidenciou uma simpatia contagiante para com as estagiárias, esse primeiro impacto contribuiu em muita para o desenvolvimento de um trabalho conjunto e coordenado com consequências bastante positivas. O agradecimento não pode ser feito pelo ano em que se partilhou tanto, mas sim deve ser feito para a vida, já que foi a Professora Paula que esteve no princípio de tudo.

Relativamente ao companheirismo de todas as estagiárias, esse é indiscutível, a entreaajuda que sempre demonstraram permitiu-lhes um ano repleto de muito trabalho, mas também de muita amizade.

A maior dificuldade de todo o ano lectivo foi sem dúvida a despedida aos alunos. Apesar das divergências, um ano inteiro a lidar com uma só turma, a conhecer-lhe os segredos e a partilhar afectos é muito difícil no final dizer adeus. Mas apesar de tudo ficam as lembranças, as recordações de um passado sempre presente.

A Professora estagiária



Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Serra da Gardunha, 20 de Maio de 2008

## **Estagiária B - Relatório de auto avaliação**

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha, Fundação  
Ano lectivo: 2007/2008

Momento de avaliação - Ano Lectivo 07/08

Orientadora de estágio – Paula Pereira

Estagiária avaliada – Inês Gonçalves

Neste relatório constam as observações da Estagiária relativamente às suas aulas leccionadas ao sétimo ano, turma D.

Podendo dizer nesta altura que o estágio está quase concluído, é importante focar pormenorizadamente este percurso a que me propus e as actividades concretizadas.

Considero que ao longo do ano, procurei sempre ser empenhada em transmitir aos alunos todos os conteúdos de forma eficaz, proporcionando – lhes bases para o futuro e reforçando as bases já adquiridas em anos anteriores. Sempre que detectei dificuldades, criei situações de recuperação para que os alunos pudessem superar todas as suas dificuldades e para que progredissem de forma positiva.

No que diz respeito à elaboração das planificações, tive sempre o cuidado de planificar com destreza e rigor e mostrar esse mesmo material atempadamente. Contudo, ocorreram algumas falhas na parte dos objectivos e actividades.

Quanto às actividades de motivação utilizadas, não existiu uma inovação da minha parte, utilizando mais uma vez acetatos, cartolinas, trabalhos de grupo e algumas fichas informativas. No entanto, tentei com que estas estratégias de motivação fossem adequadas e conseguissem captar a atenção dos discentes, tendo em conta as características do comportamento da turma.

Em relação ao relacionamento entre docente e alunos, considero que este foi muito bom, pois tentei sempre lidar com eles de forma afável, afectuosa e próxima, o que permitiu uma grande interacção, não desprezando a ordem e o respeito.

Concluo que revelei empenho e autonomia nas tarefas que me foram propostas, aceitando sempre sugestões. Desempenhei as minhas funções com seriedade, responsabilidade, empenho e dignidade. Mantive sempre um bom relacionamento com as minhas colegas de estágio, com a professora orientadora e outros colegas.

Por tudo supramencionado avalio o meu desempenho com um Bom.

A Docente:



## **Estagiária C – Relatório de auto avaliação:**

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS SERRA DA GARDUNHA, FUNDÃO  
ANO LECTIVO: 2007/2008

### **RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO**

Decorridos cerca de 9 meses de estágio, e de acordo com os objectivos gerais da prática pedagógica em língua portuguesa, auto avalio-me da seguinte forma:

#### **1. Do ser**

No que diz respeito a este item manifestei constante empenho e dedicação na realização das actividades / tarefas programadas. Tentei, sempre, dar o meu melhor, de forma a crescer pessoal e profissionalmente, querendo alcançar bases sólidas para o meu futuro e para que a informação dada aos alunos fosse obrigatoriamente a mais correcta. Por tal motivo, procurei esclarecer duvidas, aceitei criticas e adaptei a minha forma de trabalhar às mesmas.

Tentei que as aulas de língua portuguesa não fossem apenas “aulas”, mas sim um espaço de criatividade / fomentação para os diversos conteúdos programáticos. Face às dificuldades apresentadas pelos alunos, disponibilizei-me sem restrições, acompanhando e auxiliando os discentes nas aulas, nas aulas de apoio e, se necessário, em situações extra-aula.

Na prática docente, para além do papel de transmissores de conhecimentos, devemos ser muito mais. Portanto, transmiti valores, atitudes, desenvolvendo não só a inteligência dos alunos, mas também a sua personalidade, orientando-os de modo a tornarem-se adultos responsáveis, activos, autónomos e críticos....

#### **2. Do saber**

Relativamente ao saber, considero que houve uma grande evolução ao longo de todo o ano de estágio, principalmente no que concerne à segurança e articulação das diversas componentes programáticas. Se, num início, existia alguma insegurança na transmissão dos conhecimentos, tal deixou de se verificar com o avançar do tempo. Hoje, domino com confiança os diversos saberes da língua portuguesa.

No que diz respeito à capacidade de articular as componentes programáticas, sinto que fui capaz de fazer uma transição clara e elucidada, evitando, assim, desordens na aprendizagem / organização do aluno. Tive, igualmente, o cuidado de relacionar os conteúdos com situações do dia-a-dia e, com os conteúdos programáticos das outras disciplinas, de modo a despertar nos alunos um maior interesse e motivação para

aprendizagem de determinados conceitos, e sensibilidade para as aplicações práticas da língua portuguesa.

### **3. Do fazer**

No que concerne a este aspecto, tenho a dizer que elaborei as minhas planificações pensando nos objectivos gerais da disciplina, mas principalmente, tentei adaptar as minhas planificações de aulas aos alunos e aos seus diversos graus de estímulo e interesse pelos conteúdos leccionados.

Durante o ano lectivo, forneci aos discentes material didáctico diversificado para completar o já existente (que por vezes se tornou insuficiente), sendo que o material fornecido teve um rigoroso processo de selecção e elaboração.

Relativamente à turma, cada aluno tinha o seu próprio ritmo, interesse e motivação, pelo qual tentei, em primeiro lugar, detectar as dificuldades de cada um, e posteriormente, criar alternativas para que as mesmas dificuldades fossem superadas e o discente ganhasse nova motivação.

Tendo esta turma revelado desde cedo um comportamento um pouco irrequieto, exigiu da minha parte um posicionamento mais rígido, onde tive de impor limites e regras para que o bom funcionamento da aula fosse contínuo, no entanto, tal facto não impediu que a harmonia e o bom humor permanecesse dentro da sala de aula.

Sucintamente, e ainda a propósito do tópico saber-fazer, tenho a acrescentar que os principais objectivos do ano de estágio estiveram centrados no meu crescimento profissional e na motivação / boa compreensão dos conteúdos programáticos por parte dos alunos, sendo que, fazendo um balanço final, sinto que ambos foram concretizados com sucesso.

Ao longo deste ano lectivo tomei consciência das minhas responsabilidades enquanto profissional da educação, tornando-me cada vez mais autónoma, empenhada e com iniciativa.

Baseando-me nos objectivos gerais da prática pedagógica em língua portuguesa, avalio-me em muito bom (17 valores).

Fundão, 30 de Maio de 2008

A Estagiária

### **B.1. Análise dos documentos referentes à auto-avaliação das estagiárias**

Apenas analisaremos os documentos de auto-avaliação. Por questões éticas pensámos não colocar neste trabalho a avaliação que fizemos no final do ano. De qualquer modo, e na senda da reflexão, o que nos interessou foi verificar o poder de cada uma para reflectir sobre a sua prática, no sentido de poderem vir a melhorar.

A estagiária A apontou como principal crítica a si mesma as aulas muito expositivas. Porém, há a ressaltar o facto de se disponibilizar para ir à escola sempre que necessário para esclarecer algumas dúvidas que surgissem aos alunos, tendo em conta alguns conteúdos mais difíceis.

Quanto à estagiária B, referiu a falta de imaginação na escolha dos materiais a apontou como ponto privilegiado as situações de recuperação. Apontou ainda, e isto ao longo do ano lectivo, a gramática como área onde os alunos revelaram mais dificuldades.

A estagiária C dividiu o seu relatório em três partes distintas: do Ser; do Saber; do Fazer. Ao nível do Ser destacou a transmissão de valores, atitudes de autonomia e de cidadania. Quanto ao Saber, distinguiu o saber colocar em articulação todos os saberes científicos, em interacção até, com outras disciplinas. No respeitante ao Fazer, apontou a sua crescente responsabilização e o seu espírito de iniciativa, bem como a sua capacidade de resposta perante os ritmos diferenciados do grupo-turma visando, assim, um ensino individualizado.

As auto-avaliações contribuíram, sem dúvida, para uma tomada de consciência das suas práticas lectivas. O facto de se terem de avaliar com base nos parâmetros definidos pela Universidade da Beira Interior, o Saber (o saber disciplinar e o saber pedagógico-didáctico), o Saber Fazer (a planificação, execução e avaliação) e o Ser (reflexão sobre e para a acção), assentava em dois pressupostos principais:



1. O perfil do bom professor aproxima-se do perfil do professor reflexivo, em consonância com recentes orientações da teoria e da prática de formação de professores
2. Valoriza-se uma abordagem pedagógica centrada no aluno, em articulação com recentes orientações da didáctica das línguas e da Reforma Educativa em Portugal.

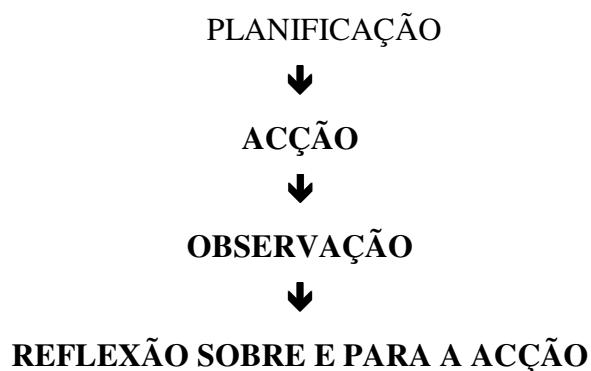
A necessidade de avaliação nas várias áreas referidas tem a ver com a actuação do estagiário e os seus efeitos no contexto escolar. Daí que foram sempre valorizadas as atitudes e qualidades referentes à actuação do bom profissional, como o empenhamento, a criação de bom ambiente de trabalho (com alunos, colegas, pessoal não docente), o cumprimento das normas estabelecidas no seio dos grupos de trabalho, a autonomia de decisão, a capacidade de melhorar; no fundo, uma constante preocupação de evolução pessoal e profissional.

## 7. CONCLUSÃO

Na senda de Kemmis (cit. Vieira, 1993), a nossa reflexão crítica a partir da prática implicou activamente o núcleo de estagiários, levando-os a sentirem-se protagonistas da sua própria investigação. Assim, o investigador assumiu, tal como propõe Sá-Chaves (2005), o compromisso de transformar toda a problemática que um trabalho de supervisão encerra numa indagação sistemática e crítica de uma realidade concreta: a prática.

As mudanças observadas e observáveis ao longo quer da forma como planificavam, como executavam e como avaliavam, operaram uma mudança individual perspectivada sempre numa dimensão educativa e informativa, visando a autonomia de todos os elementos que compõem o núcleo.

Os modelos apresentados no quadro teórico remetem-nos para uma escolha, que a nossa prática desde há muitos anos como supervisora, para um modelo cíclico cuja ilustração pode obedecer ao seguinte esquema:



Nestes caminhos da formação inicial uma certeza nos guiou: à medida que sempre fomos resolvendo dúvidas, outras e outras foram sempre surgindo.

Porém, a nossa já larga experiência como orientadora e colaboradora com a Universidade da Beira Interior, permite-nos algumas constatações:

- O estatuto do estagiário deve ser revalorizado.
- A articulação entre o trabalho final (seminário) poderia ser feito em consonância com o estágio pedagógico.
- As tecnologias de informação deveriam fazer parte do currículo da licenciatura.
- A proximidade entre o supervisor da UBI e o orientador da escola deve ser maior, visando a procura de (re)descobertas e sempre de novas possibilidades.

Em suma, que a qualidade e a excelência possam constituir o novo paradigma que a escola do século XXI exige.

## 8. BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina

ALARCÃO, Isabel (1994). Supervisão de professores e reforma educativa. In IGE – Informação ano 3, nº1, Maio – 1994

ALARCÃO, I. (1995). Supervisão de Professores e Inovação Educacional. Aveiro: CIDInE

BARBOSA, L. (1997/1998). Supervisão e Avaliação Pedagógica. Manual de tópicos. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

DOYLE, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. Handbook of Research on Teacher Education. N. York: MacMillan.

FORMOSINHO, J.(1992). “Três modelos de estágios comparados(…)” in Seminário. O estágio pedagógico da formação inicial de professores: situação actual e cenários de evolução. Universidade do Minho.

GARCIA, C.M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.

GOODSON, I. (1992). Studying teacher's lives. London: Routledge.

HADJI, C. (1994). Avaliação, As regras do Jogo. Porto: Porto Editora

HUBERMAN, M. (1992). “O ciclo de vida profissional dos professores” in Nóvoa, Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora.

LOUREIRO, J. Evangelista (1996). Profissionalização em exercício – um estudo de avaliação. GEP

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Junho – Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas, Implicações. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001, b). Português – Competências Essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (1991). Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do Ensino Básico. Vol. II. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

MOSHER, R. e PURPEL, D. Supervision: the Reluctant Profession.

NÓVOA, A. (1992). Os Professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

OLIVEIRA, L. (1990). “Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais.” In Tavares, J. e Moreira, A. (ed.), Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS

PERRENOUD, P. (1997). Construire des competences des l'école. Paris, ESC

POSTIC, M. (1979). “La formation des enseignants” in Histoire Mondiale de L'Education.

RODRIGUES, Ângela (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores.

SÁ-CHAVES, I. (1991). A Construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. Cadernos CDInE, 1: 23-29: Supervisão e formação de professores

SÁ-CHAVES, I. (org) e outros (1997). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (2000). Portfólios reflexivos (vol. I) Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2005). Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro – reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora.

SARDINHA, G. (2005). As estruturas linguísticas, cognitivas e a compreensão em leitura. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

SCHON, D.(1997) Formar professores como profissionais reflexivos.

SILVA, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes: metodologia de investigação-acção. IIE

SHULMAN, L. (1996). Those who understand: knowledge growth in teaching educational reserch.

TEIXEIRA, C. (1996). “Aprender ao longo da vida”, in Revista Dirigir, nº 42. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.

VIEIRA, F. (1993). Supervisão – Uma prática reflexiva de formação. Rio Tinto: Asa

WALLACE, M. (1991). Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. Cambridge: CUP

ANEXOS

# ANEXO I



## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Contribuinte n.º 502 083 514

### DEPARTAMENTO DE LETRAS

Exmo(a). Senhor(a) Orientador(a) de Estágio

Junto envio a V. Exa. o Regulamento de Estágios Pedagógicos da Universidade da Beira Interior.

Com os meus melhores cumprimentos,

Covilhã e UBI, 11 de Setembro de 2007.

A Secretária do Departamento de Letras

*(Paula Fernandes)*







# UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

## DESPACHO N° 13/2006

### Assunto: Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade da Beira Interior

O Despacho Reitoral n° 50/2002, de 26 de Julho, aprovou o Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade da Beira Interior, referentes às licenciaturas em ensino e com ramo ensino ministradas na Universidade, aplicando os princípios estabelecidos na legislação então existente para as licenciaturas em ensino, nomeadamente a Portaria n° 431/79, de 16 de Agosto, e demais legislação complementar.

O Decreto-Lei n° 121/2005, de 26 de Julho, veio revogar essa legislação e, simultaneamente, estabelecer os novos princípios a que devem obedecer os estágios pedagógicos, afirmando, no seu Artigo 2°, que estes assumem a modalidade de prática pedagógica supervisionada, não dando lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não conferindo direito a qualquer retribuição. A Portaria N° 1097/2005, de 21 de Outubro, que vem estabelecer a regulamentação prevista no n° 2 do Artigo 3° do referido Decreto-lei, no n° 4 do seu Artigo 2° atribui aos estabelecimentos de ensino superior a competência para a regulamentação da prática pedagógica supervisionada, designadamente condições de inscrição, afectação dos alunos aos locais de realização desta componente formativa, duração, realização e avaliação.

Assim, tendo em conta, por um lado, os novos princípios aplicáveis à realização dos estágios pedagógicos e, por outro lado, a necessidade de revisão e adaptação do Despacho Reitoral n° 50/2002, de 26 de Julho, que aprova o Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade da Beira Interior, a esses mesmos princípios, por proposta da Comissão Coordenadora dos Estágios e do Conselho Científico, nos termos da alínea q) do n° 3.2. do Artigo 2° da Deliberação do Senado n° 7/93 de 26 de Junho, é aprovado o seguinte Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade da Beira Interior:

#### CAPÍTULO I

#### NATUREZA E OBJECTIVOS

##### Artigo 1°

##### Natureza

1 - O estágio pedagógico é uma unidade curricular do último ano do plano de estudos dos cursos em ensino e com ramo ensino da Universidade da Beira Interior (UBI), tem a duração de um ano lectivo e confere qualificação profissional para a docência.

2 - O estágio concretiza-se através da prática pedagógica supervisionada e realiza-se nas disciplinas do 3° ciclo do ensino básico e do ensino secundário que integrem o grupo de docência para que o curso habilita profissionalmente.

3 - A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreende todas as actividades que o aluno estagiário nelas desenvolve sob a responsabilidade e



# UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

supervisão daquele.

4 - A orientação da prática pedagógica supervisionada compete a:

- a) Docentes da UBI (orientadores da UBI);
- b) Docentes das escolas do ensino básico ou do ensino secundário (orientadores da escola).

5 - O estágio realiza-se na UBI e nos estabelecimentos do ensino básico e secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico, e decorre de protocolos a celebrar entre o órgão de gestão da UBI e os dos estabelecimentos de ensino, em que se definam:

- a) Os grupos ou as disciplinas nos quais se realiza a prática pedagógica supervisionada;
- b) O número de lugares disponíveis em cada grupo ou disciplina, que deverá ser, em regra, de 4

mas nunca exceder 6;

c) As contrapartidas de formação disponibilizadas ao orientador da escola pelo estabelecimento de ensino superior.

5.1 - Cabe ao órgão de gestão da UBI definir a forma como serão estabelecidos os protocolos referidos em 5.

6. Cada um dos protocolos a que se refere o número anterior é celebrado pelo período de um ano lectivo, tácita e sucessivamente renovável, se não for denunciado por qualquer das partes, e deverá ser remetido à direcção regional de educação do centro para homologação até 30 de Junho.

## Artigo 2º

### Objectivos

São objectivos do estágio:

- a) A articulação das competências adquiridas com a prática docente, permitindo ao estagiário aprofundar os seus conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didático e social;
- b) O desenvolvimento de competências nos domínios da observação e da avaliação;
- c) A integração dos diferentes saberes numa perspectiva inter e transdisciplinar;
- d) A contribuição para a interacção escola-meio;
- e) A sensibilização para a auto-formação contínua nos diversos domínios da actividade docente.

## CAPÍTULO II

### ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

## Artigo 3º

### Funcionamento

1 - O estágio centra-se no grupo constituído pelos orientadores da UBI, orientadores da escola e estagiários, e, na prossecução dos objectivos indicados no Capítulo I, compreende essencialmente:

1.1 - A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar, nomeadamente:



## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

- a) Reuniões do(s) grupo(s) disciplinar(es);
- b) Reuniões dos conselhos de turma;
- c) Reuniões com os encarregados de educação dos alunos.

1.2 - A participação na planificação da actividade lectiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola selecciona e produz para as turmas.

1.2.1 - A actividade lectiva pode compreender actividades como:

- a) Visitas de estudo e outras formas de ligação escola-mei;
- b) Actividades inter e transdisciplinares.

1.3 - O desempenho da prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.

1.3.1 - Esse desempenho abrange, fundamentalmente, a leccionação de aulas e a assistência às mesmas, de acordo com a planificação definida pela Comissão Coordenadora e Comissão de Estágios.

1.3.1.1 - A leccionação de aulas pelos estagiários, nas turmas dos orientadores das escolas, deverá possibilitar o contacto com turmas de níveis diferentes e a concretização de experiências ou projectos pedagógicos.

1.3.1.2 - A assistência pelos estagiários a aulas incidirá sobre as aulas leccionadas pelos orientadores da escola, pelos colegas estagiários e, eventualmente, por outros professores da escola.

1.3.1.3 - A assistência a aulas dos estagiários por parte de orientadores da UBI será previamente comunicada a todos os estagiários, e efectuada de acordo com a planificação da Comissão de Estágio.

2 - Como suporte das actividades referidas em 1.1., 1.2, e 1.3. haverá os seguintes tipos de sessões de natureza científica e pedagógico-didáctica:

→ 2.1 - Sessões de natureza pedagógico-didáctica a realizar, **semanalmente**, por disciplina, dentro de cada Núcleo de Estágio, com vista à planificação, preparação e apreciação das actividades, sob a coordenação dos orientadores de Núcleo;

2.2 - Sessões de debate e esclarecimento, podendo agregar vários Núcleos, sobre temas de interesse, nos domínios científico, pedagógico-didáctico e social, com a participação de outras entidades;

→ 2.3 - Sessões de debate e esclarecimento com vista a uma reflexão sobre o trabalho efectuado, a realizar **no final de cada semestre**.

3 - As actividades referidas em 2 poderão ter lugar em estabelecimento diferente daquele em que decorre o estágio, nomeadamente na UBI.

4 - Como suporte das actividades referidas em 1.1., 1.2, e 1.3. haverá ainda reuniões visando a coordenação e definição de aspectos e critérios gerais, bem como a análise de experiências diversas e do andamento do processo.

5 - A elaboração dos horários do Núcleo de Estágio deve ter em conta a conjugação das actividades dos orientadores da UBI, orientadores da escola e estagiários, e as actividades escolares a realizar na UBI.

5.1 - Dos horários de actividades lectivas ou outras dos orientadores e respectivos estagiários deve constar uma manhã ou tarde por semana disponível para efeito do disposto em 2, nomeadamente em 2.1.







## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

5.2 - A manhã ou tarde a libertar para o efeito referido em 5.1 será fixada pelas escolas do ensino básico e secundário.

5.3 - As actividades no âmbito do estágio que decorrem na UBI realizar-se-ão às segundas-feiras.

6 - Cada estagiário deve organizar o seu dossier de estágio, que incluirá:

6.1 - As planificações das aulas por si leccionadas ao longo do ano lectivo e as reflexões sobre as mesmas;

6.2 - As planificações das outras actividades desenvolvidas na escola e as avaliações sobre as mesmas;

6.3 - Os trabalhos escritos elaborados no decurso do estágio;

6.3.1 - Consideram-se trabalhos escritos os que forem elaborados individual ou colectivamente, sobre temas pedagógicos e científicos decorrentes das actividades desenvolvidas ao longo do estágio.

6.4 - Um relatório final que traduza, por parte do estagiário, uma análise do trabalho efectuado.

7 - Tendo em vista o enriquecimento em documentação própria dos estabelecimentos de ensino onde funcionem Núcleos de Estágio e da UBI organizar-se-ão, sob a coordenação dos orientadores, dois dossiers de Núcleo, um por cada uma das entidades referidas, podendo ser três por deliberação da Comissão de Estágio, que incluam os trabalhos considerados de interesse pelos seus membros.

8 - Serão elaboradas actas das reuniões convocadas pelos Presidentes dos diferentes órgãos.

### Artigo 4º

#### Inscrição em estágio

1 - A inscrição em estágio é precedida de uma pré-inscrição nos Serviços Académicos, que decorrerá durante o mês de Abril anterior ao início do ano lectivo em que o estágio se irá realizar.

2 - Só poderão inscrever-se em estágio nos Serviços Académicos os alunos que até 31 de Julho anterior ao início do ano lectivo em que o estágio se irá realizar tenham obtido aprovação em todas as unidades curriculares do curso.

2.1 - Em caso de reprovação ou desistência cada aluno poderá repetir o estágio uma só vez. Para além deste limite, a inscrição só será autorizada a título excepcional pelo Reitor, ouvida a Comissão Coordenadora, a requerimento do aluno, desde que não exista qualquer tipo de restrição por parte da Direcção Regional de Educação do Centro.

3 - Os Serviços Académicos divulgarão uma lista dos locais de estágio com o respectivo número de vagas após homologação pela direcção regional de educação do Centro dos protocolos referidos em 5 do Artigo 1º.

4 - A distribuição dos alunos pelos Núcleos de Estágio é da competência dos Serviços Académicos e respeitará na medida do possível o acordo resultante da escolha dos alunos.

~~5 - Caso não seja possível o acordo referido no número anterior os Serviços Académicos realizarão a distribuição dos alunos pelos Núcleos aplicando, sucessivamente, os seguintes critérios:~~

a) Média ponderada das disciplinas dos quatro primeiros anos da licenciatura calculada às décimas, dos alunos com aprovação em todas as disciplinas do 1º ao 4º ano do plano de estudos;



## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

- b) Média ponderada das disciplinas dos quatro primeiros anos da licenciatura calculada às décimas, dos alunos com uma disciplina semestral sem aprovação;
- c) Média ponderada das disciplinas dos quatro primeiros anos da licenciatura calculada às décimas, dos alunos com uma disciplina anual ou duas semestrais sem aprovação;
- d) Proximidade da residência habitual do candidato em relação ao estabelecimento pretendido, preferindo o que residir mais perto;

e) Idade do candidato, preferindo o mais idoso.

6 - A distribuição dos candidatos pelos diferentes Núcleos de Estágio será divulgada através de edital do Reitor da UBI, a publicar até 8 de Agosto.

7 - A formalização da inscrição dos candidatos colocados em estágio decorrerá no período reservado a matrículas e inscrições no Calendário Escolar - Académico.

8 - Os candidatos colocados em estágio deverão apresentar-se nos respectivos estabelecimentos de ensino no dia 1 de Setembro.

### Artigo 5º

#### Órgãos

Os estágios organizam-se, na UBI, em:

- a) Comissão Coordenadora;
- b) Comissões de Estágio;
- c) Núcleos de Estágio.

### Artigo 6º

#### Comissão Coordenadora

1 - A Comissão Coordenadora tem a seguinte composição:

- a) O Presidente, sendo por inerência o Presidente do Conselho Pedagógico da UBI;
- b) Os Presidentes das Comissões de Estágio;

2 - São competências da Comissão Coordenadora:

- a) Coordenar as actividades das Comissões de Estágio;
- b) Promover a uniformização da metodologia de avaliação dos alunos estagiários;
- c) Promover a avaliação do funcionamento dos estágios;
- d) Propor ao Conselho Científico alterações ao regulamento dos estágios pedagógicos da UBI.

3 - A Comissão Coordenadora reúne:

- 3.1 - Ordinariamente, pelo menos uma vez por ano, antes do início do ano escolar;
- 3.2 - Extraordinariamente, mediante convocatória do presidente, sempre que este o julgue necessário, ou por proposta da maioria dos seus membros.



# UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

## Artigo 7º

### Comissões de Estágio

- 1 - A Comissão de Estágio é composta por:
  - a) Todos os orientadores da UBI e das escolas ligados aos Núcleos de Estágio do mesmo grupo ou subgrupo;
  - b) Um representante dos alunos estagiários por cada Núcleo do mesmo grupo ou subgrupo.
- 1.1 - Compete aos alunos estagiários de cada Núcleo promoverem a eleição do seu representante na Comissão de Estágio e a sua indicação ao respectivo Presidente.
- 1.2 - Na Comissão de Estágio participará ainda um representante da área de Ciências da Educação.
- 1.3 - A Comissão de Estágio será presidida pelo Director de Curso, ao qual compete:
  - a) Convocar e presidir às reuniões da Comissão de Estágio;
  - b) Promover as reuniões periódicas obrigatórias;
  - c) Promover uma reunião de avaliação final, sem a presença dos representantes dos alunos estagiários, para a atribuição da classificação, devidamente fundamentada, pelos orientadores da UBI e da escola;
  - d) Preencher e enviar as pautas-termo da classificação dos estágios aos Serviços Académicos.
- 2 - A Comissão de Estágio reúne:
  - 2.1 - Ordinariamente, pelo menos uma vez por semestre lectivo, sendo uma das reuniões realizada antes do início do ano escolar;
  - 2.2 - Extraordinariamente, mediante convocatória do presidente, sempre que este o julgue necessário, ou por proposta da maioria dos seus membros;
  - 2.3 - A Comissão de Estágio, sempre que o entenda conveniente, poderá desdobrar-se em várias subcomissões, cada uma das quais englobará os Núcleos de Estágio que a Comissão determinar.
- 3 - Compete à Comissão de Estágio:
  - a) Elaborar a planificação anual dos estágios e o respectivo calendário de desenvolvimento, ouvidos os Núcleos de Estágio;
  - b) Definir os critérios de avaliação dos alunos estagiários, tendo em conta o disposto na alínea b) do nº 2 do artigo 6º;
  - c) Definir critérios uniformes de acompanhamento e observação dos alunos estagiários, incluindo o número de aulas a leccionar pelos mesmos (num mínimo de 6 horas por período lectivo) e a observar pelos orientadores da UBI, em função da especificidade de cada grupo ou subgrupo em que é realizado o estágio, tendo em conta o disposto na alínea b) do nº 2 do Artigo 6º;
  - d) Coordenar e apoiar actividades de natureza científica e pedagógico-didáctica a realizar em cada Núcleo de Estágio;
  - e) Assegurar a ligação entre os Núcleos de Estágios e a Comissão Coordenadora.



## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

### Artigo 8º

#### Núcleos de Estágio

- 1 - O Núcleo de Estágio constitui-se por disciplina ou grupo de disciplinas e compreende:
  - 1.1 - Um ou dois professores orientadores da UBI ligados à disciplina ou disciplinas a que o estágio respeita, dos quais um deles assumirá a presidência do Núcleo;
  - 1.2 - Um ou dois professores orientadores da escola, consoante o estágio englobar, respectivamente, uma ou duas disciplinas;
  - 1.3 - Os alunos estagiários do Núcleo.
- 2 - O Núcleo está aberto à presença e colaboração de outros professores, sempre que essa abertura seja motivo de enriquecimento e não afecte a eficácia do trabalho.
- 3 - O Núcleo de Estágio reúne:
  - 3.1 - Ordinariamente, pelo menos uma vez por período lectivo, sendo uma das reuniões realizada antes do início do ano escolar;
  - 3.2 - Extraordinariamente, mediante convocatória do presidente, sempre que este o julgue necessário, ou por proposta da maioria dos seus membros.
- 4 - Compete aos Núcleos de Estágio:
  - 4.1 - Organizar e distribuir as assistências a aulas e as leccionações de aulas/unidades didácticas referidas em 1.3.1 do Artigo 3º, tendo em conta os critérios definidos pela Comissão de Estágio;
  - 4.2 - Dinamizar as actividades mencionadas em 1.2.1 do Artigo 3º, mediante prévio acordo do conselho executivo do estabelecimento de ensino;
  - 4.3 - Organizar as sessões referidas em 2.1, 2.2 e 2.3 do Artigo 3º.
- 5 - A Comissão de Estágio, sempre que o entenda conveniente, poderá desdobrar-se em várias subcomissões, cada uma das quais englobará os Núcleos de Estágio que a Comissão determinar.

### Artigo 9º

#### Orientadores da UBI

- 1 - Compete aos orientadores da UBI:
  - 1.1 - Programar e dirigir as sessões de trabalho que integram actividades de carácter científico definidas pela Comissão de Estágio;
  - 1.2 - Orientar os estágios do seu Núcleo, nomeadamente no que respeita à preparação dos trabalhos de âmbito científico a realizar;
  - 1.3 - Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e nas reuniões referidas em 2.2, 2.3 e 4 do Artigo 3º;
  - 1.4 - Assistir às aulas dos alunos estagiários definidas para o efeito pela Comissão de Estágio e participar na reflexão sobre as mesmas.
- 2 - O acompanhamento regular dos alunos estagiários por parte dos orientadores da UBI será contabilizado como uma carga horária lectiva correspondente a uma disciplina anual de 2 horas/semana, com distribuição equitativa por todos os docentes envolvidos.





# UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

## Artigo 10º

### Orientadores das escolas

1 - Compete aos orientadores das escolas, enquanto titulares das turmas nas quais o aluno estagiário concretiza a prática pedagógica supervisionada:

1.1 - Acompanhar e orientar os alunos estagiários nas vertentes de formação e da acção pedagógicas realizadas na escola e, mais concretamente:

1.1.1 - Programar as actividades do Núcleo de Estágio ao longo do ano lectivo, de acordo com as decisões da Comissão de Estágio e as instruções das direcções-gerais respectivas;

1.1.2 - Dar apoio aos alunos estagiários, nomeadamente na preparação do trabalho docente, na resolução das dificuldades encontradas nesse mesmo trabalho e na análise crítica dos resultados, bem como no alargamento da sua cultura pedagógico-didáctica;

1.1.3 - Observar e analisar as aulas leccionadas pelos alunos estagiários;

1.1.4 - Preparar os alunos estagiários para as tarefas inerentes à direcção de turma;

1.1.5 - Participar, quando solicitado ou julgado oportuno, nas sessões de carácter científico;

1.1.6 - Realizar dentro do Núcleo de Estágio sessões pedagógico-didácticas por disciplina, com vista à planificação e preparação das actividades lectivas, conforme disposto em 2.1 do Artigo 3º;

1.1.7 - Apoiar a participação do Núcleo nas actividades de dinamização da escola e do meio.

1.2 - Participar nas acções de formação destinadas a orientadores das escolas programadas pela

UBI.

1.3 - Participar nas reuniões de coordenação programadas pela UBI.

1.4 - Participar, em conjunto com os orientadores da UBI, na avaliação dos alunos.

1.5 - Elaborar e remeter à direcção regional de educação do centro o relatório referente à concretização da prática pedagógica supervisionada nos termos fixados por aquela, fornecendo cópia do mesmo ao presidente da Comissão de Estágio.

2 - Sempre que se desloque para participar nas acções de formação e reuniões a que se referem os números 1.2, 1.3 e 1.4, o orientador da escola será abonado das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sendo os respectivos encargos suportados pela UBI.

## Artigo 11º

### Estagiários

1 - Compete a cada aluno estagiário:

1.1 - Participar na planificação da actividade lectiva e na preparação e utilização dos instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola selecciona e produz para as turmas.

1.2 - Leccionar aulas/unidades didácticas nas turmas dos orientadores, de acordo com o definido em 1.3 do Artigo 3º.

1.2.1 - O número mínimo de aulas a leccionar pelo aluno estagiário será de 6 (seis) horas por período lectivo.







## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

1.3 - Assistir às aulas leccionadas pelos orientadores, pelos restantes alunos estagiários ou por outros professores da escola de acordo com a organização e distribuição a realizar nos termos de 4.1 do Artigo 8º.

1.3.1 - Salvo indicação em contrário da respectiva Comissão de Estágio, o aluno estagiário assistirá a todas as aulas das turmas atribuídas ao orientador da escola.

1.4 - Participar, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar.

1.5 - Participar nas sessões de natureza científica e pedagógica e realizar trabalhos de que for eventualmente encarregado de acordo com a planificação da Comissão Coordenadora e da Comissão de Estágios.

1.6 - Organizar o seu dossier de estágio e colaborar na organização dos dossiers de Núcleo mencionados em 7 do Artigo 3º.

2 - O regime de faltas do aluno estagiário em relação às suas actividades nas escolas e na UBI é o estabelecido nas Regras Gerais de Avaliação de Conhecimentos do Regime Administrativo-Pedagógico da UBI.

3 - A permanência do aluno estagiário na escola rege-se pelo estabelecido nos regulamentos da mesma e da UBI, devendo cifrar-se entre 15 e 20 horas semanais.

4 - Na sua relação com a comunidade educativa, o aluno estagiário deve orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres gerais e específicos estabelecidos para a generalidade dos trabalhadores em funções na escola.

5 - A Comissão de Estágio definirá normas específicas destinadas aos alunos que estejam ao abrigo do estatuto do trabalhador-estudante de modo a que estes possam conjugar a sua actividade profissional com o estágio, sem prejuízo da observância dos princípios estabelecidos nos Artigos 1º, 2º, 3º e 4º.

6 - O aluno estagiário que pretenda desistir do estágio pedagógico deverá apresentar o respectivo pedido ao Reitor da UBI instruído com uma cópia do pedido idêntico entregue na escola dirigido ao Director Regional de Educação do Centro.

### CAPÍTULO III AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

#### Artigo 12º

##### Metodologia de avaliação

1 - A avaliação deve encarar-se como um processo contínuo de reflexão, análise e discussão da actividade individual e de grupo, no sentido de superar erros cometidos, vencer dificuldades e ajustar o ritmo de trabalho.

2 - A avaliação terá em conta a conjugação de diversos parâmetros, cujas expressões parcelares:



# UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

conduzirão, de acordo com os instrumentos de notação elaborados para o efeito, a uma apreciação global feita em separado por cada um dos orientadores.

3 - Constituem parâmetros para a avaliação do trabalho realizado pelos alunos estagiários:

3.1 - Prática lectiva (preparação de aulas, sua leccionação e reflexão sobre as mesmas):

3.1.1 - Conhecimento científico;

3.1.2 - Conhecimento curricular;

3.1.3 - Conhecimento sobre como é que os alunos aprendem;

3.1.4 - Preparação das aulas;

3.1.5 - Organização e condução das aulas;

3.1.6 - Avaliação das aulas;

3.1.7 - Avaliação da aprendizagem dos alunos.

3.2 - Sessões de natureza científica e pedagógico-didáctica:

3.2.1 - Competência científica;

3.2.2 - Preparação pedagógico-didáctica;

3.2.3 - Grau de participação.

3.3 - Intervenção na escola e no meio:

3.3.1 - Colaboração na dinamização da vida escolar;

3.3.2 - Participação em acções de relação com o meio supervisionadas pelo orientador.

3.4 - Atitudes do aluno estagiário:

3.4.1 - Relações humanas, nomeadamente com os alunos, professores e encarregados de educação;

3.4.2 - Capacidade de iniciativa;

3.4.3 - Capacidade de análise crítica;

3.4.4 - Capacidade de abertura à inovação pedagógica;

3.4.5 - Sentido de responsabilidade;

3.4.6 - Assiduidade e pontualidade.

4 - Os instrumentos de notação dos parâmetros referidos no número anterior serão elaborados, no âmbito da respectiva competência, pela Comissão de Estágio.

## Artigo 13º

### Classificação do estágio pedagógico

1 - A classificação final das licenciaturas em ensino e com ramos ensino da UBI é regulamentada pela Portaria nº 792/81, de 11 de Setembro.

2 - Tendo em consideração a estrutura curricular e os planos de estudo aprovados para as licenciaturas em ensino e com ramos ensino, é considerada como classificação do 5º ano curricular a classificação obtida no estágio.

3 - A classificação final do estágio pedagógico é obtida nos termos do número 3 da Portaria nº 792/81, de 11 de Setembro e Deliberação do Senado nº 35/99 de 8 de Julho.



## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

NIPC/VAT PT502 083 514

4 - No caso de o grupo de estágio englobar duas disciplinas, a reprovação numa delas implica a reprovação no estágio.

4.1 - Para efeitos do disposto no número 4, considera-se reprovado numa disciplina o aluno estagiário cuja média das classificações atribuídas pelos orientadores seja inferior a dez valores.

5 - Todas as actividades inerentes ao estágio e que se encontrem a ser desenvolvidas conjuntamente com este devem estar concluídas até 15 de Junho

6 - Face à especificidade do Estágio Pedagógico não haverá para este exames finais em qualquer época de exames.

### CAPITULO IV DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

#### Artigo 14º

##### Regime transitório

1 - Nos anos lectivos de 2005/06 e 2006/07, e sempre que não se encontre disposto em contrário, poderão inscrever-se em estágio nos Serviços Académicos os alunos que até 31 de Julho anterior ao início do ano lectivo em que o estágio se irá realizar tenham obtido aprovação em todas as unidades curriculares do respectivo plano de estudos, do 1º ano ao 4º ano, com excepção de uma anual ou de duas semestrais, bem como, no que respeita ao ramo de formação educacional, com exclusão da monografia científica.

1.1. Os alunos aos quais foi permitida a inscrição em estágio com disciplinas em atraso devem, relativamente às disciplinas do 2º semestre, obter aprovação nas mesmas através da utilização da prerrogativa prevista no nº 3.3.2 do Despacho Reitoral nº 31/2001, de 20 de Julho.

#### Artigo 15º

##### Dúvidas e casos omissos

As dúvidas e os casos omissos suscitados pela aplicação do presente regulamento serão resolvidos por Despacho do Reitor por proposta da Comissão Coordenadora.

#### Artigo 16º

##### Entrada em vigor

O presente Regulamento entra em vigor a partir do ano lectivo 2005/2006, inclusive.

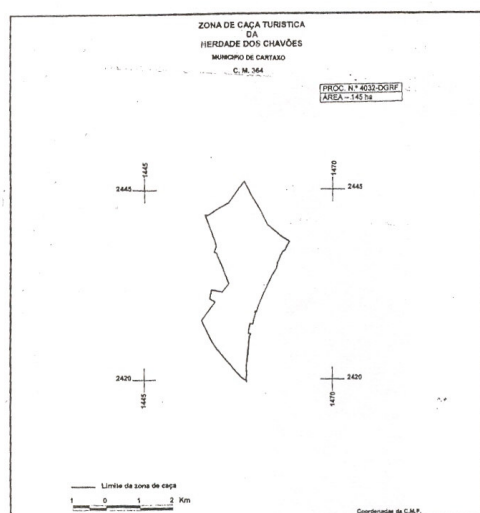
Universidade da Beira Interior – Covilhã, em 5 de Junho de 2006

O Reitor,  
Manuel José dos Santos Silva



3.º A sinalização da zona de caça deve obedecer ao disposto no n.º 8.º da Portaria n.º 1391/2002, de 25 de Outubro, com a redacção que lhe foi conferida pela Portaria n.º 45/2004, de 14 de Janeiro.

Pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Rui Nobre Gonçalves*, Secretário de Estado do Desenvolvimento Rural e das Florestas, em 7 de Outubro de 2005.



#### Portaria n.º 1096/2005

de 21 de Outubro

Pela Portaria n.º 1075/97, de 27 de Outubro, foi concessionada à Conde Belo — Sociedade Agro-Pecuária, Lda, a zona de caça turística da Herdade do Sol Posto, processo n.º 1968-DGRF, situada no município de Coruche, com a área de 311,6250 ha, válida até 27 de Outubro de 2009.

Verificou-se entretanto que a área mencionada na portaria acima referida não está correcta, nem a localização dos prédios rústicos que integram a presente zona de caça corresponde à delimitação constante da planta anexa à mesma portaria, pelo que se torna necessário proceder à sua correcção.

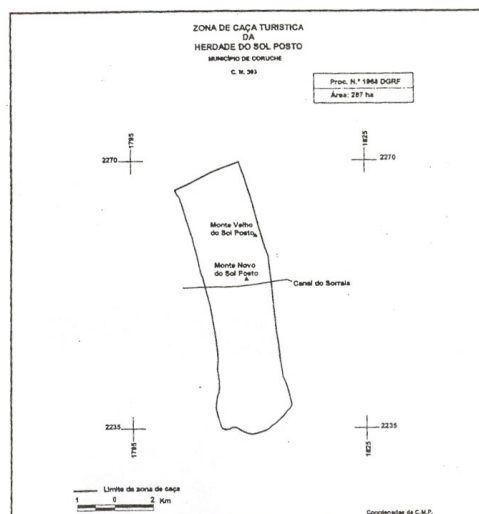
Assim:

Com fundamento na alínea c) do artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, que, no n.º 1.º da Portaria n.º 1075/97, de 27 de Outubro, onde se lê «com uma área de 311,6250 ha» passe a ler-se «com uma área de 287 ha».

2.º A planta anexa à Portaria n.º 1075/97, de 27 de Outubro, é substituída pela apensa à presente portaria.

Pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Rui Nobre Gonçalves*, Secretário de Estado do Desenvolvimento Rural e das Florestas, em 7 de Outubro de 2005.



#### MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

#### Portaria n.º 1097/2005

de 21 de Outubro

De acordo com o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, a prática pedagógica constitui uma componente fundamental da estrutura curricular dos cursos de formação inicial ministrados pelos estabelecimentos de ensino superior e conferentes de qualificação profissional para a docência.

Esta componente de formação é orientada pela instituição formadora com a colaboração de um estabelecimento de educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário, podendo, na sua fase final, revestir o formato de um estágio.

No decurso dos últimos anos têm sido diagnosticados alguns constrangimentos na concretização dos estágios e de outras formas de prática pedagógica nestes cursos, derivados quer da ausência de enquadramento normativo genérico e uniforme, quer do desajustamento das correspondentes normas perante a actual realidade do sistema educativo, a que acrescem dificuldades no acolhimento dos formandos face ao número de lugares disponíveis nos estabelecimentos de ensino não superior.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho, veio, no seu artigo 2.º, enunciar alguns princípios orientadores da realização dos estágios pedagógicos, reenquadrando a posição funcional do aluno estagiário no decurso da fase formativa desenvolvida ao nível do estabelecimento escolar.

Os novos princípios a que obedece a realização destes estágios carecem de regulamentação, de acordo com o artigo 3.º do referido diploma legal, pelo que, sem prejuízo da reforma legislativa a implementar pelo Governo no sistema de formação inicial de professores,

impõe-se agora fixar o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica, dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, ao nível do estabelecimento de ensino não superior.

Assim:

Considerando o disposto no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, e no artigo 80.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 7-F/98, de 31 de Março, 35/2003, de 27 de Fevereiro, e 121/2005, de 26 de Julho;

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho:

Manda o Governo, através dos Ministros da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Objecto e âmbito

1 — O presente diploma regula aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, adiante designados por cursos, no âmbito dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico, adiante designados por escolas.

2 — São abrangidos pelo presente diploma todos os cursos que visem o objectivo referido, qualquer que seja a sua natureza ou forma, bem como os estabelecimentos de ensino superior, públicos ou não, que os ministrem.

#### Artigo 2.º

##### Prática pedagógica supervisionada

1 — O estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada e realiza-se nas disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário que integrem o grupo de docência para que o curso habilita profissionalmente.

2 — A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreende todas as actividades que o aluno do estabelecimento de ensino superior, adiante designado por aluno, nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daquele, de acordo com a programação acordada entre o estabelecimento de ensino superior e a escola.

3 — As actividades desenvolvidas pelo aluno abrangem:

- A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar;
- A participação na planificação da actividade lectiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola selecciona e produz para as turmas;
- O desempenho da prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.

4 — Sem prejuízo do disposto no presente diploma, a regulamentação da prática pedagógica supervisionada,

designadamente condições de inscrição, afectação dos alunos aos locais de realização desta componente formativa, duração, realização e avaliação, compete ao órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.

#### Artigo 3.º

##### Protocolo

1 — A realização da prática pedagógica supervisionada decorre de um protocolo a celebrar entre o órgão de gestão do estabelecimento de ensino superior e o órgão de gestão da escola.

2 — O protocolo a que se refere o número anterior é celebrado pelo período de um ano lectivo, tácita e sucessivamente renovável, se não for denunciado por qualquer das partes, e está sujeito a homologação do director regional de educação competente.

3 — Do protocolo constam, designadamente:

- Os grupos ou as disciplinas nos quais se realiza a prática pedagógica supervisionada;
- O número de lugares disponíveis em cada grupo ou disciplina;
- As contrapartidas de formação disponibilizadas ao orientador de escola pelo estabelecimento de ensino superior.

4 — O protocolo deverá ser remetido à direcção regional de educação respectiva para homologação até ao dia 30 de Junho.

#### Artigo 4.º

##### Orientação da prática pedagógica supervisionada

1 — A prática pedagógica supervisionada é orientada, em conjunto, por docentes do estabelecimento de ensino superior e da escola, adiante designados, respectivamente, por orientadores do estabelecimento de ensino superior e orientador da escola.

2 — Os orientadores do estabelecimento de ensino superior são designados pelo seu órgão legal e estatutariamente competente.

3 — O orientador da escola é designado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a autorização do órgão de gestão da escola, de entre os professores profissionalizados com nomeação definitiva em lugar de quadro do grupo de docência a que se refere o n.º 1 do artigo 2.º

4 — O orientador da escola é o professor titular das turmas nas quais o aluno concretiza a prática pedagógica supervisionada.

5 — Compete ao orientador da escola:

- Acompanhar e orientar o aluno nas vertentes de formação e da acção pedagógicas realizadas na escola;
- Participar nas acções de formação destinadas a orientadores das escolas programadas pelo estabelecimento de ensino superior;
- Participar nas reuniões de coordenação programadas pelo estabelecimento de ensino superior;
- Participar, em conjunto com os orientadores do estabelecimento de ensino superior, na avaliação dos alunos;
- Elaborar e remeter à direcção regional de educação respectiva o relatório referente à concre-



tização da prática pedagógica supervisionada nos termos fixados por aquela.

6 — O orientador da escola é abonado das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que se desloque para participar em acções de formação e reuniões a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 5.

7 — Os encargos a que se refere o número anterior são suportados pelo estabelecimento de ensino superior.

8 — O exercício das funções de orientador da escola confere ainda direito à atribuição de uma redução da respectiva componente lectiva semanal, a fixar nos termos do disposto nos n.ºs 2 e 4 do artigo 80.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

#### Artigo 5.º

##### Estatuto do aluno

1 — O aluno concretiza as actividades de prática pedagógica supervisionada nas turmas em que o orientador da escola é titular e de acordo com o disposto no artigo 2.º

2 — A permanência do aluno na escola rege-se pelo estabelecido nos regulamentos da mesma e do estabelecimento de ensino superior.

3 — Na sua relação com a comunidade educativa, o aluno deve orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres gerais e específicos estabelecidos para a generalidade dos trabalhadores em funções na escola.

#### Artigo 6.º

##### Repetência

Nas escolas abrangidas pelo presente diploma, o aluno apenas pode repetir a prática pedagógica supervisionada uma vez.

#### Artigo 7.º

##### Acompanhamento

As direcções regionais de educação acompanham o processo relativo à realização da prática pedagógica supervisionada nas escolas da sua área territorial de intervenção e, no termo de cada ano escolar, submetem

ao Ministro da Educação o correspondente relatório de monitorização.

#### Artigo 8.º

##### Norma transitória

Sem prejuízo do disposto no artigo 10.º, mantêm-se válidas as decisões administrativas já tomadas no que se refere à definição da rede de escolas e à designação do orientador da escola para o ano lectivo de 2005-2006.

#### Artigo 9.º

##### Norma revogatória

Para além da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto, alterada pelas Portarias n.ºs 176/83, de 2 de Março, 791/80, de 6 de Outubro, e 494/84, de 23 de Julho, e pelo Decreto Regulamentar n.º 14/93, de 5 de Maio, e da Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro, alterada pela Portaria n.º 718/95, de 5 de Julho, revogadas pelo Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho, consideram-se ainda revogadas as seguintes disposições regulamentares:

- a) O despacho n.º 104/SERE/SEES/SEEBS/93, de 17 de Maio, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 5 de Junho de 1993;
- b) O n.º 11.º da Portaria n.º 367/98, de 29 de Junho, alterada pela Portaria n.º 1046/2004, de 16 de Agosto.

#### Artigo 10.º

##### Entrada em vigor e produção de efeitos

1 — A presente portaria entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação e aplica-se a partir do ano lectivo de 2005-2006, inclusive.

2 — Exceptua-se do disposto no número anterior o artigo 3.º, que apenas se aplica a partir do ano lectivo de 2006-2007, inclusive.

Em 28 de Setembro de 2005.

A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*. — O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, *José Mariano Rebelo Pires Gago*.

## ANEXO II





## DO FAZER

[illegible]

## DO SER

[illegible]

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Contribuinte nº 502 083 514

*Departamento de Letras*

### ESQUEMA DE OBSERVAÇÃO

#### PROFESSOR

Tempo de fala do professor	0 1 2 3 4
Explicitude da estrutura da aula	0 1 2 3 4
Clareza	0 1 2 3 4
Iniciativa na resolução de problemas	0 1 2 3 4
Comentários e perguntas personalizadas	0 1 2 3 4
Reforço positivo	0 1 2 3 4
Reforço negativo	0 1 2 3 4
Correcções	0 1 2 3 4
Ritmo	0 1 2 3 4
Uso de audio-visuais	0 1 2 3 4
Gestos	0 1 2 3 4
Humor	0 1 2 3 4
Entusiasmo	0 1 2 3 4

#### ALUNOS

Tempo de fala durante a tarefa	0 1 2 3 4
Iniciativa na resolução de problemas	0 1 2 3 4
Compreensão	0 1 2 3 4
Atenção	0 1 2 3 4
Participação	0 1 2 3 4
Comentários e perguntas personalizadas	0 1 2 3 4
Resposta positiva	0 1 2 3 4
Resposta negativa	0 1 2 3 4
Interacção aluno-aluno durante a tarefa	0 1 2 3 4

#### PROGRAMAÇÃO

Adequação linguística	0 1 2 3 4
Adequação de conteúdo	0 1 2 3 4
Profundidade	0 1 2 3 4
Variedade	0 1 2 3 4
Focalização: compreensão oral	0 1 2 3 4
Focalização: produção oral	0 1 2 3 4
Focalização: leitura	0 1 2 3 4
Focalização: escrita	0 1 2 3 4
Propriedades formais	0 1 2 3 4
Propriedades funcionais	0 1 2 3 4
Integração no programa	0 1 2 3 4

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS FACE A ALGUNS OBJECTIVOS  
GERAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA MATERNA

NOS DOMÍNIOS

DO SER

- ◊ Manifestar empenho na realização das actividades programadas.
- ◊ Ser assíduo e pontual nas actividades previstas
- ◊ Executar as tarefas que lhe são confiadas, no tempo previsto.
- ◊ Participar, activamente e voluntariamente, na preparação e realização das actividades e tarefas.
- ◊ Encarar com vivacidade as novas propostas de trabalho.
- ◊ Propor a realização de tarefas conducentes à valorização dos elementos do núcleo e do processo de formação.
- ◊ Contribuir para o enriquecimento criativo das tarefas a realizar.
- ◊ Participar, com agrado, na reflexão de problemas de carácter didáctico-pedagógico.
- ◊ Realizar o trabalho de estágio como um novo desafio para a sua formação profissional e/ou uma contribuição para a sua valorização pessoal.
- ◊ Cooperar com os demais professores do grupo de estágio na análise e resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica, integrando as sugestões dos diversos elementos do núcleo, de forma a valorizar o seu trabalho.
- ◊ Manifestar disponibilidade para dinamizar e promover acções dirigidas à comunidade escolar, de forma programada e consistente, cooperando também, sempre que possível e necessário, nas acções de formação realizadas na Escola.
- ◊ Manifestar espírito crítico e abertura à mudança
- ◊ Avaliar o seu trabalho com objectividade e seriedade.
- ◊ Avaliar o trabalho dos outros elementos do grupo com objectividade e imparcialidade.
- ◊ Integrar as críticas e sugestões que lhe são formuladas.
- ◊ Fundamentar os seus pontos de vista com rigor e objectividade.
- ◊ Admitir, construtiva e salutarmente, perspectivas didácticas diferentes das suas.
- ◊ Mostrar-se prospectivo e inquiridor relativamente a matérias, conteúdos, técnicas e materiais que desconhece.



DO SABER
----------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>◇ Dominar, com segurança, ainda que em diferente nível e profundidade, conhecimentos nas áreas da Linguística, da Literatura, e das Ciências da Educação.</li><li>◇ Revelar constante actualização científica na actividade docente.</li><li>◇ Utilizar linguagens técnicas e científicas, de forma correcta e contextualizada, tornando-as claras aos alunos, através duma filtragem didáctica e metalinguística.</li><li>◇ Planificar, distinguindo o essencial do acessório, salientando o fundamental.</li><li>◇ Mostrar-se firme e seguro na forma como apresenta e trabalha os conteúdos relativos à Gramática da Língua Materna e à Literatura Portuguesa.</li><li>◇ Apresentar os conteúdos científicos, de forma lúcida, precisa e inequívoca, de maneira a esclarecer cabalmente o aluno.</li><li>◇ Dar resposta às questões que lhe são formuladas.</li><li>◇ Mostrar a importância prática dos conhecimentos linguísticos e literários, relacionando-os, sempre que possível e oportuno, com situações comunicativas do quotidiano.</li></ul> |
|---|

DO FAZER

- ◇ Planificar todas as actividades de ensino-aprendizagem, de forma atempada e rigorosa.
  - ◇ Formular os objectivos tendo em conta a maturidade e desenvolvimento cognitivo dos alunos.
  - ◇ Explicitar os objectivos comportamentais.
  - ◇ Articular, eficazmente, os objectivos com os conteúdos, as estratégias, os materiais e a avaliação.
  - ◇ Apresentar estratégias variadas e adequadas ao desenvolvimento e interesse dos alunos.
  - ◇ Diversificar os meios auxiliares de ensino na elaboração de estratégias.
  - ◇ Distribuir os tempos lectivos de acordo com a dificuldade e a importância dos conteúdos.
  - ◇ Atender aos pré-requisitos, experiências, vivências e leituras dos alunos.
  - ◇ Produzir material didáctico eficaz e aliciante.
  - ◇ Fornecer aos alunos materiais cuidadosamente seleccionados e/ou elaborados, de acordo com os objectivos pretendidos.
  - ◇ Explorar e rentabilizar eficazmente material didáctico já existente.
  - ◇ Promover a aprendizagem pela descoberta.
  - ◇ Desenvolver estratégias, de forma a que a aquisição de conhecimentos científicos se torne um acto de prazer e sedução.
  - ◇ Explorar as questões formuladas pelos alunos, no sentido de eles próprios as tentarem solucionar.
  - ◇ Criar situações que levem os alunos à formulação e elaboração de discursos escritos e orais em diferentes registos e níveis linguísticos.
  - ◇ Promover um ambiente e ritmo de trabalho propício ao ensino-aprendizagem.
  - ◇ Actuar com calma e firmeza em todas as situações, mesmo nas imprevistas.
  - ◇ Escutar atentamente as opiniões dos alunos, fomentando a sua exploração.
  - ◇ Estimular a cooperação entre os alunos da turma.
  - ◇ Manifestar sentido de humor, adequado às diferentes circunstâncias.
  - ◇ Motivar previamente os alunos antes da proposição das actividades.
- 
- ◇ Manter os alunos activos e disciplinados.
  - ◇ Dominar meios auxiliares de ensino nos aspectos: técnico, pedagógico e didáctico.
  - ◇ Fomentar actividades que motivem os alunos para a exploração e descoberta das realidades sócio-culturais, linguísticas e literárias do seu meio envolvente.
  - ◇ Estimular a comunicação oral no espaço da aula.
  - ◇ Adoptar um discurso oral claro, objectivo e cuidado.
  - ◇ Utilizar expressão gestual viva e dinâmica.
  - ◇ Movimentar-se adequadamente no espaço da aula.
  - ◇ Estimular a participação e intervenção de todos os alunos.
  - ◇ Fomentar a actividade crítica, motivada e/ou espontânea, promovendo o debate de ideias, os comentários orais e escritos.

- ◇ Incentivar os alunos aos actos de ler/escrever/ouvir/falar, conduzindo-os à produção de diferentes enunciados.
  - ◇ Apelar ao exercício da leitura e à recolha, pesquisa, comentário e análise de texto.
  - ◇ Detectar as dificuldades de cada aluno, tentando, através de metodologias de remediação, fazer com que ele as supere.
  - ◇ Integrar e valorizar as intervenções dos alunos.
  - ◇ Personalizar explicações e apoio suplementar a alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem.
  - ◇ Atender, com disponibilidade, às solicitações dos alunos.
  - ◇ Cooperar com os demais professores para uma convergência de atitudes e saberes interdisciplinares, com o objectivo da formação e sociabilização do aluno.
  - ◇ Praticar a avaliação formativa, de forma programada e sistemática.
  - ◇ Mostrar-se atento às dificuldades pontuais e/ou frequentes manifestadas pelos alunos, utilizando processos que possibilitem a superação progressiva e eficaz dos obstáculos detectados durante a aprendizagem.
  - ◇ Criar espaços na aula que proporcionem um *feed-back* sobre o processo de ensino-aprendizagem.
  - ◇ Motivar os alunos, individual e/ou colectivamente, para a superação das dificuldades detectadas.
  - ◇ Reformular objectivos, estratégias e actividades sempre que necessário.
  - ◇ Realizar actividades de recuperação, sempre que as situações de ensino o exijam.
  - ◇ Utilizar as diferenças individuais para desenvolver as capacidades de cada aluno.
- 
- ◇ Insistir nas tarefas domiciliárias (composição /comentário/ descrição/ resumo/ síntese/ reconto/ interpretação, etc.)
  - ◇ Praticar a avaliação sumativa, de forma programada e sistemática.
  - ◇ Elaborar instrumentos de avaliação sumativa de acordo com os objectivos de ensino-aprendizagem.
  - ◇ Elaborar instrumentos de avaliação sumativa que ofereçam uma perspectiva integrada e coerente dos conteúdos estudados.
  - ◇ Avaliar a qualidade dos instrumentos elaborados, com base, entre outros, nos resultados obtidos pelos alunos.
  - ◇ Explorar com os alunos a correcção das provas sumativas, no sentido de superarem as dificuldades.
  - ◇ Julgar, com imparcialidade, o trabalho dos alunos com base em critérios previamente definidos em matriz de objectivos/conteúdos e grelha de correcção.

\*\*\*\*\*

## ANEXO III





## ESCOLA BÁSICA DO 2.º E 3.º CICLOS SERRA DA GARDUNHA – FUNDÃO

Planificação a longo prazo

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano de Escolaridade: 7.º ano

Ano Lectivo: 2007 / 2008

Manual: “Entre Linhas”

UNIDADES TEMA / PÁGINAS	CONTEÚDOS		ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
	TEMÁTICOS	FUNC. DA LÍNGUA			
<b>Unidade 1</b> Raízes populares (pág. 24 / 65)	<b>Provérbios</b> <b>Advinhas</b> <b>Lengalengas</b> <b>Quadras populares</b> <b>Lendas</b> “Tejo, Douro e Guadiana”, Teófilo Braga “A Lenda dos Nove Irmãos”, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada “Lenda do Milagre das Rosas”, Gentil Marques <b>Fábulas</b> “O Lobo e o Grou”, Esopo “A Cigarra e a Formiga”, La Fontaine “Fábula da Fábula”, Miguel Torga “O Cão e a Presa”, João de Deus “A Raposa e as Uvas”, Esopo <b>Contos Populares</b> “A Enfiada de Petas”, Teófilo Braga “O Carvoeiro”, Teófilo Braga	O Conto popular A frase – tipos e formas Relações semânticas entre as palavras Homonímia, homografia, homofonia e paronímia O campo lexical e o campo semântico A pontuação	<b>Motivação:</b> “Brainstorming” Audição de textos musicais Comentários de imagens Apresentação de imagens Contacto com os textos apresentados Pesquisa de dados biográficos Declamação de alguns textos Apresentação e análise de acetatos Elaboração de cartazes Elaboração de um folheto Dramatização de uma fábula Realização e exploração de fichas informativas	<b>1.º Período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Contínua</li> </ul> Diálogo horizontal e Vertical Observação e registo da participação do aluno Fichas de trabalho Fichas formativas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativa</li> <li>• Sumativa</li> </ul>

<p><b>Unidade 2</b> O texto narrativo (pág. 66 / 163)</p>	<p>“A Visita à Madrinha”, Maria Alberta Meneses “Ailura”, Inês Botelho “Descoberta, Christopher Paolini “O Rapaz que Sobreviveu”, J.K. Rowling “A História de Vanina”, Sophia de Mello Breyner Andersen “Abyssus Abyssum”, Trindade Coelho “O Pai”, Agustina Bessa-Luís “A Fuga de Wuang- Fô”, Marguerite Yourcenar “O Cavalo de Pau”, João de Barros “Milagres”, Fernando Sabino “O Salvamento” e “O Reencontro”, Rudyard Kipling “Momentos Felizes”, Ilse Losa “Arroz do Céu”, José Rodrigues Miguéis “A Estrela”, Vergílio Ferreira</p>	<p>O texto narrativo  O nome  O adjetivo  O verbo  O advérbio  As conjunções  As funções sintácticas  O discurso directo e o discurso indirecto</p>	<p>Jogos didácticos  <b><u>Desenvolvimento:</u></b> Leitura de textos  Leitura dramatizada  Leitura silenciosa  Análise e interpretação de textos  Análise estilística  Esquematização  Análise comparativa de textos  Pesquisa de informações adicionais relativas aos textos analisados  Resolução de actividades propostas  Trabalho de pares e trabalho de grupo  Produção de textos escritos  Elaboração de textos colectivos  Recolha de notícias, reportagens e entrevistas actuais nacionais e internacionais  Pesquisa de anúncios publicitários variados  Contacto com alguns símbolos utilitários e de prevenção rodoviária  Diálogo com os alunos acerca da pertinência dos símbolos</p>	<p><b>2.º Período</b></p>
<p><b>Unidade 3</b> Textos da comunicação social e interpessoal (pág. 164/191)</p>	<p><b>Notícia</b> Tempestade “Wilma” ameaça Ilhas Cayman Noitada para receber o novo Harry Potter <b>Reportagem</b> Primeiro caso de gripe das aves confirmado na Grécia <b>Entrevista</b> Entrevista a Diogo Morgado <b>Anúncio Publicitário</b> Casa do Gil Milupa <b>Banda Desenhada</b> Símbolos de prevenção rodoviária <b>Etiquetas</b> <b>Rótulos</b> <b>Carta</b></p>	<p>A notícia  A reportagem  A entrevista  O anúncio publicitário  A banda desenhada  A carta</p>	<p></p>	<p></p>

<p><b>Unidade 4</b> No mundo da poesia (pág.220/256)</p>	<p><b>Ser poeta...</b> “São assim os poetas”, Miguel Torga “Poeta: uma criança em face do papel”, Adolfo Casais Monteiro “Meditando com a cabeça entre as mãos”, Sebastião da Gama “Que é a poesia?”, Cassiano Ricardo “Todo o tempo é de poesia”, António Gedeão “Os meus versos o que são?”, António Aleixo “Motivo”, Cecília Meireles <b>O sonho</b> “Céu”, Manuel Bandeira “O Sonho”, Sebastião da Gama “Pedra Filosofal”, António Gedeão <b>A vida</b> “Cavalo no Tempo”, Luísa Ducla Soares “O menino Grande”, Sebastião da Gama <b>A natureza</b> “Inverno”, Eugénio de Andrade “Certeza”, Miguel Torga <b>O Mar</b> “Poema da Malta das Naus”, António Gedeão “A Nau Catrineta”, Almeida Garrett <b>O Amor</b> “Urgentemente”, Eugénio de Andrade “Poema do Coração”, António Gedeão <b>A Amizade</b> “Sermos Amigos”, Patrícia Joyce “Amigo é...”, Alexandre O'Neill <b>Poemas visuais</b></p>	<p>O texto poético:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noção de estrofe; verso e rima.</li> </ul> <p>As figuras de estilo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação;</li> <li>• Personificação;</li> <li>• Metáfora;</li> <li>• Hipérbole;</li> <li>• Enumeração;</li> <li>• Aliteração.</li> </ul> <p>Pronomes/Pronominalização</p>	<p>apresentados nas etiquetas do vestuário</p> <p>Observação dos rótulos apresentados</p> <p>Elaboração de cartazes</p> <p>Exploração das fichas informativas</p> <p>Realização de exercícios</p> <p>Consulta de dicionários</p> <p>Leitura de jornais e revistas diversas</p>	<p><b>3.º Período</b></p>	
--	---	---	--	---------------------------	--

<b>Unidade 5</b> O texto dramático (pág. 192/219)	<b>O Teatro</b> chegou à escola... “Primavera”, Pedrosa Ferreira “Os Herdeiros da Lua de Joana”, Maria Teresa Maia Gonzalez “A Lua é Mentirosa”, António Gedeão “À Beira do Lago dos Encantos”, Maria Alberta Meneres	O texto dramático As preposições A formação de palavras			
---	--	---	--	--	--

**ESCOLA BÁSICA DO 2.º E 3.º CICLOS DA SERRA DA GARDUNHA – FUNDÃO**

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Manual:** “Entre Linhas”

**Ano de Escolaridade:** 7.º Ano

**Ano Lectivo:** 2007/2008

UNIDADES TEMA / PÁGINAS	OBJECTIVOS
<b>Unidade 1</b> Raízes populares (pág. 24 – 65)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprofundar o gosto pessoal pela literatura oral;</li><li>• Ler expressivamente;</li><li>• Enriquecer o vocabulário;</li><li>• Praticar a análise textual;</li><li>• Apropriar-se de algumas regras de funcionamento da língua;</li><li>• Desenvolver as competências da escrita;</li><li>• Promover a troca de impressões sobre valores e atitudes;</li><li>• Elaborar um cartaz e um folheto.</li></ul>
<b>Unidade 2</b> O texto narrativo (pág. 66 – 163)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprofundar o gosto pessoal pela literatura;</li><li>• Conhecer alguns excertos narrativos de obras nacionais e estrangeiras;</li><li>• Ler metodicamente algumas obras narrativas;</li><li>• Praticar a análise textual de excertos narrativos e obras integrais do programa;</li><li>• Conhecer dados biográficos dos autores a estudar;</li><li>• Reconhecer as categorias da narrativa;</li><li>• Distinguir diferentes modos de expressão;</li><li>• Comentar a expressividade dos vários recursos retórico - estilísticos;</li><li>• Apropriar-se de algumas regras de funcionamento da língua;</li><li>• Desenvolver as competências da escrita;</li><li>• Promover a troca de impressões sobre valores e atitudes;</li><li>• Visionar filmes relacionados com os textos abordados;</li><li>• Pesquisar dados decorrentes da abordagem de textos.</li></ul>
<b>Unidade 3</b> Textos da comunicação social e interpessoal (pág. 164 – 191)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprofundar o gosto pessoal pela leitura de textos informativos e utilitários;</li><li>• Conhecer a estrutura da notícia, da reportagem, da entrevista, do anúncio publicitário, da banda desenhada e da carta;</li><li>• Contactar com símbolos de prevenção rodoviária;</li><li>• Apreender a informação contida nos rótulos e etiquetas;</li><li>• Analisar textos informativos e utilitários;</li><li>• Comentar a expressividade dos vários recursos retórico – estilísticos;</li><li>• Aprofundar alguns conhecimentos relativos ao funcionamento da língua;</li><li>• Desenvolver as competências de escrita;</li><li>• Promover a troca de impressões sobre valores e atitudes;</li><li>• Pesquisar dados decorrentes da abordagem de textos.</li></ul>



<p><b>Unidade 4</b> No mundo da poesia (pág. 220 – 256)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar o gosto pessoal pela leitura de textos poéticos;</li> <li>• Conhecer algumas noções de versificação;</li> <li>• Contactar com os dados biográficos dos autores;</li> <li>• Comentar a expressividade dos recursos retórico – estilísticos;</li> <li>• Analisar textos poéticos;</li> <li>• Aprofundar alguns conhecimentos relativos ao funcionamento da língua;</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita;</li> <li>• Promover a troca de impressões sobre valores e atitudes;</li> <li>• Pesquisar dados decorrentes da abordagem dos textos.</li> </ul>
<p><b>Unidade 5</b> O texto dramático (pág. 192 - 219)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar o gosto pela leitura de textos dramáticos e pelo teatro;</li> <li>• Conhecer aspectos gerais relacionados com a origem do teatro;</li> <li>• Pesquisar outros dados sobre a origem do teatro;</li> <li>• Contactar com os dados biográficos dos autores;</li> <li>• Reconhecer as categorias do texto dramático;</li> <li>• Distinguir as estruturas interna e externa;</li> <li>• Comentar a expressividade dos recursos retórico – estilísticos;</li> <li>• Analisar excertos / textos dramáticos;</li> <li>• Aprofundar alguns conhecimentos relativos ao funcionamento da língua;</li> <li>• Desenvolver as competências da escrita;</li> <li>• Promover a troca de impressões sobre valores e atitudes;</li> <li>• Pesquisar dados decorrentes da abordagem dos textos.</li> </ul>

## ANEXO IV

# **ESCOLA BÁSICA DO 2.º E 3.º CICLOS SERRA DA GARDUNHA – FUNDÃO**

**Planificação a longo prazo**

**Disciplina: Língua Portuguesa**

**Ano de Escolaridade: 8.º ano**

**Ano Lectivo: 2007 / 2008**

**Manual: “Língua Portuguesa – Focus”**

UNIDADES TEMA / PÁGINAS	CONTEÚDOS		ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
	TEMÁTICOS	FUNC. DA LÍNGUA			
<b>Bloco 1 – TEXTO NARRATIVO</b>  <b>Unidade 1</b>  <b>A organização do texto</b> ( Pág. 22)	O conto - características  Distinção entre: - conto popular/tradicional - conto de autor  A lenda A fábula  Sequências narrativas (encadeamento / encaixe / alternância)  Momentos essenciais ( introdução / desenvolvimento / conclusão)	> Níveis de língua > Tipos e formas de frase > Graus dos adjectivos (revisões) > O pronome (revisões)  > Frase, oração, período e parágrafo > Elementos essenciais e acessórios (revisões)  > Campo lexical / família de palavras	<b>Motivação:</b> “Brainstorming”  Audição de textos  Comentários de imagens  Apresentação de imagens  Contacto com os textos apresentados  Pesquisa de dados biográficos  Declamação de alguns textos  Apresentação e análise de acetatos  Elaboração de cartazes  Elaboração de um folheto  Dramatização de uma fábula  Realização e exploração de fichas informativas	<b>1.º Período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Contínua</li> </ul> Diálogo horizontal e Vertical  Observação e registo da participação do aluno  Fichas de trabalho  Fichas formativas  Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativa</li> <li>• Sumativa</li> </ul>



<p><b>Unidade 2</b></p> <p><b>A coesão e a coerência textuais</b> (Pág. 54)</p>	<p>As categorias da narrativa (acção, personagens, tempo, espaço, narrador)</p> <p>Modos de expressão ( narração, descrição, diálogo)</p> <p>O resumo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O determinante</li> <li>➤ O nome – género e número – e as suas subclasses (revisões) <ul style="list-style-type: none"> <li>- plural dos nomes compostos</li> </ul> </li> <li>➤ Formação de palavras</li> <li>➤ Sinónimos / Antónimos</li> </ul>	<p>Jogos didácticos</p> <p><b><u>Desenvolvimento:</u></b></p> <p>Leitura de textos</p> <p>Leitura dramatizada</p> <p>Leitura silenciosa</p> <p>Análise e interpretação de textos</p> <p>Análise estilística</p> <p>Esquematização</p> <p>Análise comparativa de textos</p>	<p><b>2.º Período</b></p>	
<p><b>Unidade 3</b></p> <p><b>A expressividade</b> ( Pág.78)</p>	<p>Recursos estilísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- personificação</li> <li>- comparação</li> <li>- hipérbole</li> <li>- metáfora</li> <li>- aliteração</li> <li>- enumeração</li> <li>- anáfora</li> <li>- antítese</li> <li>- ironia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Frase simples e frase complexa</li> <li>➤ As conjunções</li> <li>➤ A coordenação e a subordinação</li> <li>➤ O advérbio</li> <li>➤ Funções sintácticas</li> </ul>	<p>Pesquisa de informações adicionais relativas aos textos analisados</p> <p>Resolução de actividades propostas</p> <p>Trabalho de pares e trabalho de grupo</p> <p>Produção de textos escritos</p> <p>Elaboração de textos colectivos</p>		
<p><b>BLOCO 3 – TEXTO DRAMÁTICO</b></p> <p><b>Unidade 5</b> (Pág. 124)</p>	<p><b>“Falar Verdade a mentir”</b></p> <p>*Categorias do texto dramático:</p> <p>Personagens</p> <p>Acção e estrutura</p> <p>Espaço</p> <p>Tempo</p> <p>*Modalidades do texto dramático:</p> <p>Discurso dramático</p> <p>Didascália</p> <p>*Cómicos</p> <p>*Linguagem teatral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A pronominalização</li> <li>➤ Discurso directo e indirecto</li> </ul>	<p>Recolha de notícias, reportagens e entrevistas actuais nacionais e internacionais</p> <p>Pesquisa de anúncios publicitários variados</p> <p>Elaboração de cartazes</p> <p>Exploração das fichas informativas</p>		

